

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Relação juventude - escola frente aos processos
excludentes. Discutindo as experiências sociais e os
sentidos da escolaridade em Chaquira, um *caserio*
rural no litoral norte do Peru**

INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ

Florianópolis, SC, 2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Relação juventude - escola frente aos processos
excludentes. Discutindo as experiências sociais e os
sentidos da escolaridade em Chaquira, um *caserio*
rural no litoral norte do Peru**

**Dissertação apresentada para cumprir
os requisitos exigidos para a obtenção do
título de Mestre em Educação, junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Catarina,
sob a orientação da Profa. Dra. Nadir Zago.**

INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ

Florianópolis, SC, 2008

OLIVERA, Inés; Nadir Zago (orientadora). **Relação juventude – escola frente aos processos excludentes. Discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um *caserio* rural no litoral norte do Peru.** Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

In memória de Reynaldo Quezada Girón

(02/04/1970 - 24/02/2006)

Dedicada à dona Ofélia com quem espero rir ainda muito mais
e ao Danilo, meu companheiro, pela alegria de aprender e crescer contigo.

Agradecimentos

Antes de entrar no texto quero tornar públicas algumas dívidas e agradecimentos conquistados ao longo do processo de pesquisa e escrita desta dissertação. Em ordem cronológica, mas não de importância, quero começar por agradecer ao Programa de Estudante Convênio (PEC - PG) e ao CNPq, que me aceitaram como bolsista pelo período de 24 meses. Foi graças a esta bolsa de estudos que consegui cursar os estudos de mestrado no Centro de Ciência da Educação da UFSC. Agradeço também ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, assim como às/aos professoras/es e colegas com os/as quais aprendi neste processo.

Este período tem sido de grande aprendizagem não apenas pelas matérias e os espaços de reflexão na construção da minha pesquisa, mas pelo trabalho conjunto levado a cabo com Nadir Zago, a minha orientadora. Esta parceria tem sido muito importante não apenas pelo acesso a autores até este momento desconhecidos para mim, mas pelos seus apontamentos, sempre delicados e precisos, que abriram os meus olhos para novas reflexões e para a tentativa de construir sempre um texto consistente e ético.

Como não poderia deixar de ser, agradeço de forma muito especial aos e às jovens de Chaquira, cujos nomes não posso colocar agora por motivos de confidencialidade, mas que se dispuseram a compartilhar comigo suas histórias e expectativas. Levo comigo uma grande gratidão pela confiança e carinho com o qual me receberam. Em termos mais gerais, quero muito agradecer as famílias destes/as e outros/as jovens que mais uma vez me abriram as portas das suas casas e de seu cotidiano. Agradeço a Dona Nercita Morales e dona Ofélia Girón, que me acolheram sempre com muito carinho e confiança, fazendo-me sentir realmente em casa. Agradeço a elas, além do mais, pela paciência e bom humor com o qual sempre recebem as minhas dúvidas e fraquezas, que fazem de mim uma presença pouco útil para colaborar nos trabalhos de casa. Expresso-lhes todo meu carinho e gratidão, assim como a saudade que tenho de *fresquear* e tomar *chicha* com vocês.

A minha amiga Mariela Morales, moradora de Chaquira, que, com a sua precoce maturidade e grande lucidez, me permitiu enxergar alguns dos aspectos que guiaram esta pesquisa. A Eva Boyle, que desde a minha primeira estadia em Piura em 2003, me abre as portas da sua casa, sendo sempre uma paciente e rica interlocutora, me permitindo ter acesso à sua enorme experiência. Foi graças aos seus atinados conselhos

que, mais de uma vez, consegui superar alguma dificuldade metodológica e identificar algum ponto a ser aprofundado durante a pesquisa.

O desenvolvimento da parte empírica da pesquisa foi possível também pelo apoio e orientação de Pierre Corset, pesquisador do CIPCA¹, que me orientou em alguns aspectos e me permitiu o uso do computador e da biblioteca desta instituição durante a minha estadia em Piura. Agradeço também a Juan Ansión, Alejandro Diez, Bruno Revesz, Glaucia de Oliveira Assis e Antonio Munarim pesquisadores/as que em diversas etapas leram e comentaram este trabalho aportando importantes recomendações.

Quero agradecer à equipe de pesquisa na área de educação de GRADE² especialmente a Sandra Azañedo, porque o afeto e a amizade são sempre um impulso para sermos melhores em nosso desenvolvimento profissional. E a Martín Benavides quem me ensinou muito na própria prática do trabalho de pesquisa.

Finalmente, agradeço aos/às amigos/as de Florianópolis por terem feito da nossa permanência na ilha um tempo inesquecível e a minha família pela força de sempre. Não há palavras para expressar o carinho e gratidão às mulheres da minha vida, minha mãe, minha irmã e minha avó, que acreditam em mim de um jeito que me esforço para merecer. Em especial agradeço ao Danilo, meu companheiro, que está sempre ao meu lado me incentivando anímica e intelectualmente. Não há dia em que não me surpreenda gratamente pela maravilhosa sorte de ter-te encontrado no mundo para compartilhar sonhos. Particularmente agradeço a Arlene, que leu constantemente os meus avanços, me ajudando com o português e sendo uma constante interlocutora. Acho que sem você não teria conseguido escrever um texto numa língua que não a minha.

Muito obrigada a todos/as vocês! Espero que o texto reflita com justiça todo o apoio e afeto que recebi.

¹ O CIPCA é o Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Ong de Piura fundada pelos Jesuítas.

² GRADE é o Grupo de Análisis para el Desarrollo. Ong de Lima onde me desenvolvi como pesquisadora assistente na equipe de Martín Benavides entre março de 2005 e fevereiro de 2006.

RESUMO

Dentro da problemática da relação juventude rural – escola, o objetivo da presente pesquisa está na identificação e discussão em torno a quais são os sentidos que a escolaridade tem para a juventude do campo. Sem negar os problemas mais estruturais de desigualdade e exclusão social, me proponho a compreender como são possíveis arranjos diversos frente a escola, o que exige indagar em como é compreendida a escola no campo. Um aspecto central é que a escola é compreendida aqui como uma das várias facetas da vivência social da juventude rural, e por este motivo é apresentada em interrelação com outros âmbitos de socialização. Assim, família, trabalho, grupo de pares e lazer são alguns dos aspectos fortemente trabalhados neste trabalho.

A pergunta de fundo que leva à centralização dos sentidos no presente estudo seria: como, ante condições materiais adversas, são possíveis diversas relações e significações da escola? Como moças e rapazes constroem esta relação? Seguindo a proposta teórica de autores como Bourdieu (1995, 1998, 2004), Charlot (1996) Dubet e Martuccelli (1998), Lahire (1997), dentre outros, parto da idéia que para que a juventude possa ter sucesso e aproveite os saberes da escola, esta deve acreditar que a escola e os saberes escolares são relevantes para seu futuro. Onde a escola não é apropriada pelos/as jovens, esta não faz sentido e não se constrói relação entre juventude e escolaridade.

Trata-se então de colocar no centro da análise a relação que estabelecem os/as jovens com a escola, relação dada na sua frequência à escola, nas suas práticas de estudo e participação escolar, ou seja, na experiência escolar. No entanto, sustento que esta relação de sentido é apenas passível de ser compreendida se partindo por um entendimento aprofundado do que é ser jovem no campo, e para isto é preciso partir de uma descrição densa dos vários âmbitos da experiência social da juventude do campo.

Finalmente, cabe assinalar que este pesquisa tem sido desenvolvida através de um trabalho de campo etnográfico de dois meses e meio de duração. A observação participante através do convívio prolongado, as entrevistas e conversas informais fizeram possível uma recopilação importante de informação empírica com jovens, adultos e professores.

PALAVRAS CHAVE: Juventude rural - Sentido da escolaridade - Experiência social.

RESUMEM

Dentro de la problemática de la relación juventud rural – escuela, el objetivo de la presente investigación está en la identificación y discusión en torno a cuáles son los sentidos que tiene la escolaridad para la juventud del campo. Sin negar los problemas de orden más estructural, de desigualdad y exclusión social, me propongo comprender cómo son posibles situaciones diversas frente a la escuela, lo que exige indagar en cómo es comprendida la escuela en el campo. Uno de los puntos centrales es que la escuela es comprendida aquí como una de las varias facetas de la vivencia social de la juventud rural y por este motivo es abordada en interrelación con otros ámbitos de socialización. Así, familia, trabajo, grupo de pares y recreación son otros de los aspectos fuertemente trabajados en esta investigación.

La pregunta de fondo que lleva a la centralización de los sentidos en este trabajo sería: ¿Cómo, ante condiciones igualmente adversas, son posibles diversas relaciones y significaciones de la escuela, cómo chicas e chicos construyen esta relación? Siguiendo la propuesta teórica de autores como Bourdieu (1995, 1998, 2004), Charlot (1996) Dubet e Martuccelli (1998), Lahire (1997), entre otros, parto de la idea que para que la juventud pueda terminar satisfactoriamente la escolaridad y aprovechar los saberes escolares, chicos e chicas deben creer que la escuela, y sus saberes, son relevantes para el futuro. Donde la escuela no es apropiada por las/los jóvenes, esta carece de sentido y no se construye relación entre juventud y escolaridad.

Se trata de colocar en el centro del análisis la relación que establecen los/as jóvenes con la escuela, relación dada en su asistencia y en sus prácticas de estudio y participación escolar, o sea, en la experiencia escolar. Sin embargo, sustento que esta relación de sentido puede ser comprendida apenas partiendo por un entendimiento profundo de lo que es ser joven en el campo, y para esto es preciso partir por una descripción densa de los varios ámbitos de la experiencia social de la juventud del campo.

Finalmente, cabe señalar que esta investigación ha sido desarrollada a través de un trabajo de campo etnográfico de dos meses y medio de duración. La observación participante, a través de la convivencia prolongada, las entrevistas y conversaciones informales hicieron posible una recopilación importante de información empírica con jóvenes, adultos y profesores.

PALABRAS CLAVE: Juventud rural - Sentido de la escolaridad - Experiencia social.

Sumário

Introdução.....	11
 Capítulo I	
Agricultura e educação: dimensões contextuais.....	19
1. A problemática agrária no Peru e no Baixo Piura.....	19
1.1. A configuração do espaço agrário no Peru.....	20
1.2. O contexto agrário da pesquisa: o Baixo Piura e a <i>Comunidad de Catacaos</i>	27
1.3. Distribuição da terra e organização social em Chaquira.....	39
2. A expansão do sistema de ensino público e as relações escola - população do campo.....	43
2.1. Integração e modernização: sobre a chegada da escola ao campo.....	45
2.3. A escola em Chaquira: luta campesina por escolaridade.....	55
Fotografias.....	61
 Capítulo II	
As bases teórico-metodológicas da pesquisa.....	64
1. O referencial teórico da pesquisa.....	64
1.1. Fracasso escolar e exclusão social.....	65
1.2. Definindo as categorias da análise.....	74
2 A metodologia e os instrumentos da pesquisa.....	86
2.1. As bases epistemológicas da etnografia.....	87
2.2. O marco metodológico da pesquisa.....	93
 Capítulo III	
A juventude de Chaquira frente aos espaços de socialização do universo local.....	100
1. Trabalho e diferenças de gênero: desocupação e sobre-ocupação como problemas sociais da juventude.....	101
2. A juventude frente às decisões e configuração da autoridade.....	111
3. Sobre o controle da sexualidade feminina.....	119
4. Possibilidades de lazer e participação social da juventude.....	124
Fotografias	130

Capítulo IV

Trabalho e estudo: apresentando os casos da pesquisa.....	136
1. Pobreza, trabalho e conflito: quando o vínculo com a escola se debilita.....	136
2. Arranjos familiares nos casos de continuidade escolar.....	145
3. Quando o contexto é favorável: os casos de prolongamento da escolaridade.....	149

Capítulo V

A relação com a escola é uma relação de múltiplos sentidos.....	157
1. A experiência escolar da juventude de Chaquira.....	157
1.1. Da passagem à <i>secundaria</i>	158
1.2. Da disciplina escolar.....	165
1.3. A responsabilização dos/as estudantes.....	170
1.4. Metodologias de ensino e sociabilidade.....	174
2. Os sentidos da escolaridade para a juventude de Chaquira.....	177
2.1 Escola como espaço de desenvolvimento humano para a inserção social.....	178
2.2 Escola como espaço de aprendizagem intelectual.....	183
2.3 Escola como espaço de sociabilidade.....	185
2.4 Compromisso familiar.....	188
2.5 Escola como espaço de ampliação do universo simbólico.....	190
Fotografias.....	195
Considerações finais.....	199
Referências bibliográficas.....	208
ANEXO I: Tabelas Complementares.....	216
ANEXO II: Mapas e localização.....	221

Introdução

A presente pesquisa, intitulada ‘Relação juventude - escola frente aos processos excludentes. Discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um *caserio* rural no litoral norte do Peru’ tem por objetivo a compreensão da relação entre juventude e escolaridade a partir de três concepções ou pressupostos centrais.

Em primeiro lugar, a definição de moças e rapazes como sujeitos sociais e históricos e, portanto, sujeitos com passado, referenciais simbólicos, experiências, expectativas e compromissos particulares. Por ser a juventude uma categoria relacional, heterogênea e sócio-historicamente construída (SPOSITO, 2002) é preciso, para definir suas características específicas, começar pelo conhecimento do entorno social do grupo de jovens. Desta forma, considerando-se as críticas de Dayrell a trabalhos anteriores, as moças e rapazes de Chaquira são aqui compreendidos como sujeitos sociais nas suas múltiplas facetas, e não apenas como alunos/as (DAYRELL, 2002).

Em segundo lugar, é fundamental definir a escola como uma instituição inserida no espaço rural e, como tal, em constante interação com outras instituições e dinâmicas da vida social. A escola não é mais um espaço alheio ao cotidiano das famílias no campo, ao contrário, hoje ela faz parte da dinâmica e dos imaginários sociais. No Peru, as várias décadas em que a escola está presente no campo vêm trazendo um acúmulo de experiências escolares para a população campestre. A crescente demanda por escolarização evidencia que, apesar das dificuldades materiais, a escola está sendo apropriada pela população, encontrando-se cada vez mais inserida nos projetos de vida das pessoas.

Em terceiro lugar, faz-se necessário um esclarecimento a respeito da concepção de ‘exclusão social’ presente no título. Esta pesquisa se concentra na problemática da exclusão social na medida em que se volta para o estudo de uma população rural que, no Peru, se encontra em condições de extrema pobreza³. É uma população que não tem seus direitos atendidos devido tanto à insuficiência de serviços públicos que não chegam ao campo quanto pela falta de qualidade dos que chegam. Isto, dentro do olhar da teoria da reprodução (BOURDIEU e PASSERON, 1998), não são apenas insatisfações momentâneas e restritas, mas mecanismos sociais que limitam a inserção e participação futura das camadas populares na sociedade.

No que respeita à escolaridade, a exclusão se evidencia na menor competitividade que a escola pública oferece se comparada à privada, o que limita as possibilidades das camadas populares de ascender a níveis superiores de ensino e a empregos melhor remunerados. No entanto, no interior da escola há também uma série de processos excludentes baseados, principalmente, nas imposições simbólicas que esta leva a cabo. São os processos de violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1998) que funcionam, de forma mais impositiva, na medida em que a população discente estiver mais distanciada dos referenciais culturais hegemônicos. As camadas populares, assim como as populações do campo e indígenas, mantêm formas simbólicas e culturais próprias, as quais são distintas daquelas das classes médias e superiores, que conformam os conteúdos escolares.

Assim, sublinho que, apesar do debate em torno do conceito de exclusão (VÉRAS, 1999; PAUGAM, 1999; MARTINS, 1997), é importante colocar as desigualdades sociais em termos de processos excludentes, uma vez que não ocorrem apenas marginalizações no nível sócio-econômico, do mercado e do mundo do trabalho. Há também exclusões culturais, de gênero, raciais, de velhos/as e jovens, etc. (SPOSATI, 1999, p.130). A exclusão é, em si, plural e diversificada: no âmbito político (da representatividade), no âmbito social (do acesso ao emprego e à satisfação de necessidades) e no âmbito dos direitos civis (como segurança, discriminação, reconhecimento, etc.) (KOWARICK, 1999, p.139).

Desta forma, os processos excludentes podem ser estruturais, em relação ao funcionamento da sociedade como um todo, mas também podem ser internos, dentro de um grupo social específico onde hierarquias locais se traduzem na dominação e, portanto, na exclusão de alguns/mas. Assim, como irei desenvolver nesta dissertação, a população de Chaquira se encontra excluída tanto estruturalmente, pelas condições de pobreza e de não satisfação dos seus direitos, quanto internamente, pois dentro de Chaquira existem certos mecanismos que colocam as mulheres e a juventude em situações de exclusão social frente aos homens adultos.

Considerando estes apontamentos, ao longo deste texto serão evidenciados diversos mecanismos de exclusão estruturais e internos em Chaquira, ainda que a minha preocupação não seja tanto o apontamento da existência destes processos quanto mostrar como, frente a este panorama, as populações do campo e, especificamente, a

³ Segundo o Instituto Nacional de Estatística e Informática - INEI no ano 2001, 51.3% da população rural peruana foi definida em situação de pobreza extrema, frente a 9.9% da população urbana.

juventude camponesa, desenvolvem estratégias para tentar diminuir os efeitos dos mecanismos excludentes aos quais são submetidos/as.

Cabe assinalar que tomo também deste debate a importância de refletir sobre a presença da exclusão em processos e mecanismos dinâmicos que mudam no tempo e no espaço. Eles não são condições estáticas que sentenciam determinadas populações a ocupar espaços inamovíveis. Falar de exclusão social, no universo rural, não implica que a população esteja totalmente fora do sistema econômico, menos ainda que seja passiva ante os mecanismos excludentes. Assim, um dos aspectos centrais desta dissertação é partir da identificação dos mecanismos excludentes para evidenciar como, frente a eles, a população do campo constrói estratégias de superação das condições adversas. Sem querer postular nenhuma lógica meritocrática, que suponha que as condições de pobreza do campo poderiam ser superadas pelo voluntarismo das e dos camponesas/es, sustento que toda forma futura de modificação social para a superação de exclusões terá de levar em conta as estratégias construídas historicamente por esta população.

Dentro desta concepção, a escola é compreendida como um espaço estratégico ocupado pela população camponesa como forma de resistência à exclusão. Focalizar na juventude, quando se trata dos processos de escolaridade, é fundamental pois permite abordar o problema a partir do sentido que a escola tem para eles/elas. Somente conhecendo estes motivos, que vinculam os sujeitos à escola, é que se pode tentar deixar os modelos da determinação socioeconômica e pensar mais nas capacidades e iniciativas da população.

Desta forma, embora trabalhe nesta dissertação os processos de desigualdade como aspectos centrais da experiência social da população do campo, não está neles o objetivo central da pesquisa. Também porque tem sido temática recorrente nas pesquisas no campo da educação nas últimas décadas, considere importante apontar outros aspectos da própria vivência escolar⁴ como proposta de novos olhares. Seguindo autores como Charlot (1996) e Dubet (1998) a tentativa foi atingir uma microsociologia, uma visão mais antropológica, saindo da análise estrutural. Assim, um dos principais aspectos da pesquisa que apresento é uma reflexão sobre a escola rural desde as opiniões da própria juventude e a procura por entender a escola dentro de um contexto

⁴ Com o termo 'vivência escolar' faço referência ao que a juventude experiencia dentro e em relação à escola. Ou seja, às aulas, à relação com os e as professores/as e colegas, às dinâmicas de estudo dentro e fora da escola, às dinâmicas familiares frente a escola, etc.

social mais amplo. Sustento que não é possível observar e compreender a escola como espaço isolado, mas em constante interação com outros âmbitos do entorno social.

Ceguei a Chaquira pela primeira vez em agosto de 2003, quando procurava um *caserio* para desenvolver a minha pesquisa de campo para a finalização do curso de antropologia. O meu interesse em trabalhar com a população camponesa, e de conhecer mais a fundo a maior comunidade camponesa do Peru, a comunidade de Catacaos, me levou ao litoral de Piura. Por algumas sugestões do meu orientador da época, Alejandro Diez, e por essas casualidades e contratempos que nos obrigam a tomar decisões no próprio campo, decidi ficar em Chaquira sem saber que seria tão frutífera a pesquisa neste *caserio* que cinco anos depois ainda continuaria estabelecendo vínculos e desenvolvendo reflexões junto e a partir dos/as seus/suas moradores/as.

Desde 2003, já voltei a Chaquira várias vezes, algumas por lazer e outras para desenvolver algumas pequenas pesquisas a partir das quais desenvolvi uma *tesis* de licenciatura, uma monografia de especialização e alguns artigos. A cada nova reflexão, inúmeras perguntas de pesquisa foram surgindo. Em razão da presente pesquisa, decidi voltar acreditando que o acúmulo de conhecimento sobre este lugar e as percepções prévias poderiam me ajudar a desenvolver um estudo aprofundado e sólido que, num tempo restrito, considerasse vários aspectos da vida social desta população.

Sabendo que todo trabalho etnográfico requer um nível de confiança que permita a inserção do/a pesquisador/a no espaço de pesquisa, foi fundamental o aprofundamento deste vínculo com a população de Chaquira, vínculo este que me gratificou enormemente e que espero poder retribuir com este trabalho. Não posso negar que a própria construção de um vínculo afetivo tenha influenciado na minha decisão de voltar a Chaquira. No entanto, mais do que facilitar o trabalho, isto tem aumentado o meu próprio nível de exigência, me confrontado com o compromisso de retribuir com o que pretendo ser uma justa descrição do que é a vida em Chaquira, o afeto que lá recebi.

Meu interesse, pela problemática da escola rural e seus processos de exclusão social, surgiu no meu período de formação como antropóloga⁵ na Faculdade de Ciências Sociais da PUC-P⁶. Terminada a minha graduação, na pesquisa que realizara em 2003

⁵ No Peru não existe graduação em ciências sociais, a graduação é em sociologia ou em antropologia. Estas duas especialidades, juntamente com a especialidade de economia, compõem a faculdade de ciências sociais da Pontifícia Universidade Católica do Peru – PUCP.

⁶ Pontifícia Universidade Católica do Peru.

para a *tesis* de licenciatura⁷, tive como questão central identificar os fatores que as famílias camponesas, também de Chaquira⁸, consideram para decidir sobre a continuidade ou a interrupção da escolaridade dos e das filhas. Como resultado desta pesquisa, defendi em abril de 2005 a tesis intitulada: “*Diferencias entre hombres y mujeres en relación a la organización familiar y las oportunidades educativas en la familia campesina de Chaquira. El caso de un caserio de la costa piurana*”⁹.

Um dos resultados mais interessantes desta pesquisa foi a constatação de que, mesmo contando com uma escola *primaria* dentro do *caserio*¹⁰, e um colégio *secundario*¹¹ a 20 minutos a pé, menos de um quarto da população com mais de 17 anos tinha concluído a *secundaria*. Neste caso, a falta de estrutura educacional não parecia ser o motivo da interrupção da escolaridade. Surgiu, então, a necessidade de compreender como se relacionam os/as jovens de Chaquira com a escola: o que esperam dela? Como vivenciam sua experiência escolar? O que influi nos seus percursos escolares?

Na procura por conceitos que me ajudassem a compreender como os/as jovens de Chaquira constroem as suas trajetórias escolares, cheguei aos textos de Charlot (1996, 2000, 2005). A discussão teórica do autor levou-me a estabelecer a problemática da relação que a juventude estabelece com a escola e seu universo social como central nesta pesquisa. Uma das questões fundamentais desta proposta é que, para que a juventude opte por freqüentar a escola e estudar (requisito para permanecer no sistema escolar), a escola em si mesma, e os saberes que ela transmite, devem ser reconhecidos como importantes. Ou seja, a escola e os saberes escolares devem fazer sentido para a juventude.

⁷ No Peru o bacharelato é o grau acadêmico que se obtém, concluídas e aprovadas todas as matérias previstas no plano de estudos de cada especialidade. Com este grau é possível dar continuidade aos estudos de pós-graduação. A licenciatura é o grau profissional que se adquire por meio da elaboração, defesa e aprovação de uma *tesis*. Sendo a licenciatura o grau profissional, ela é requerida para o desempenho profissional em alguns campos como a docência e o desempenho de cargos públicos.

⁸ Para a localização de Chaquira ver MAPAS 1, 2, 3 e 4 no ANEXO II.

⁹ Esta *tesis* foi defendida na Pontifícia Universidade Católica do Peru, em abril de 2005.

¹⁰ Segundo a organização político administrativa do território peruano, os distritos rurais dividem-se em: *capital*, *centro poblado mayor*, *centro poblado menor*, *caserio* e *anexo*. Estas nomenclaturas fazem referência à quantidade de serviços e população que concentra cada lugar. Chaquira tem o status de *caserio* porque tem menos de 1000 habitantes e não tem serviços de saneamento básico, nem telefone nem estrada. Ante o impasse de não ter um termo correto para fazer a tradução ao português trabalharei com os termos originais em espanhol *centro poblado mayor*, *centro poblado menor*, *caserio* e *anexo*.

¹¹ No Peru, o sistema de ensino se organiza em dois níveis: a *primaria* e a *secundaria*. A *primaria* vai da primeira à sexta série (entre os 6 e os 11 anos) e a *secundaria* do primeiro ao quinto ano de ensino secundário (entre os 12 e os 16 anos). Segundo a lei, a educação obrigatória no Peru é denominada ensino básico e inclui 6 anos de *primaria* e 5 de *secundaria*. Para não gerar confusões entre a organização do ensino no Brasil e no Peru, eu vou me referir sempre neste trabalho a *primaria* e *secundaria*.

Desta forma, a minha preocupação com a experiência social e com o sentido que a escolaridade tem para moças e rapazes do campo surge como caminho possível para aprofundar o que leva à interrupção ou à continuidade escolar, assim como à construção de projetos de futuro sociais e ocupacionais. As questões de fundo nesta pesquisa são: como, diante de condições adversas, são possíveis diferentes relações e significações da escola? Como moças e rapazes constroem esta relação? Quais os elementos que desde a prática escolar funcionam como estímulos para a continuidade escolar?

Seguindo a proposta teórica de Charlot (1996), parto da idéia que para que a juventude possa ter sucesso e aproveite os saberes da escola, moças e rapazes devem acreditar na sua relevância. Onde a escola não é incorporada pelos/as jovens, esta não faz sentido e não se constrói relação entre juventude e escola. Trata-se, então, de colocar no centro da análise a relação que estabelecem os/as jovens com a escola, relação que transparece na frequência escolar, nas práticas de estudo e na participação ao interior da escola. Identificar os aspectos da experiência escolar e social que os e as motivam em e frente à escola resulta fundamental para compreender quais os sentidos que a escolaridade tem para estas moças e rapazes.

Interessa-me partir de uma descrição densa da experiência social dos/as jovens de Chaquira para sublinhar que a escolaridade representa uma das várias dinâmicas da vivência social e que, portanto, esta vivência está em constante interrelação com outros âmbitos sociais. Por este motivo, considero que uma verdadeira tentativa por apreender a relação da juventude com a escola passa por sublinhar que se trata de jovens do campo, que trabalham, que tem determinadas relações sociais e familiares, determinadas formas de socialização no lazer e no trabalho, etc. Trago isto para pontuar que, ainda que a presente pesquisa explore várias das dinâmicas sociais da juventude de Chaquira, o faz enquanto resulta importante para dimensionar o papel da escola na experiência social juvenil. A presente é uma pesquisa sobre juventude e escolaridade onde os outros espaços sociais são trabalhados porque considero impossível isolar a escola dos mesmos.

Assim, dentro da problemática da pesquisa, este trabalho aposta pela centralidade de uma relação de sentido entre juventude e escola, sendo o objetivo: identificar e discutir quais os significados que a escolaridade tem para a população jovem de Chaquira. Para atingir este objetivo, e levando em conta as três concepções antes apresentadas, foi privilegiada uma metodologia qualitativa para descobrir as

opiniões de moças e rapazes mas, também, a observação da vida cotidiana desta população.

Desta forma, o presente trabalho parte da análise da informação obtida num trabalho de campo etnográfico de dois meses e meio de duração, entre janeiro e março de 2007, no *caserio* litorâneo de Chaquira, no norte do Peru. Neste trabalho de campo, realizei entrevistas com moças e rapazes, observação participante no âmbito do povoado e na escola, registro de um caderno de campo e conversas informais com a população de Chaquira. Outros instrumentos foram também trabalhados: um censo populacional e educativo no nível de Chaquira, assim como observações e conversas informais nas escolas.

Apresentada a problemática, objetivos e metodologia da pesquisa, cabe agora descrever a estrutura da dissertação. Os resultados desta pesquisa estão dispostos em cinco capítulos e uma parte de considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado ‘Agricultura e educação: dimensões contextuais’, apresenta um balanço histórico realizado com base em uma revisão bibliográfica, em dois eixos, por um lado os processos históricos de construção da cena atual da agricultura peruana, enfatizando-se o litoral norte e, especificamente, a *Comunidade Campesina de Catacaos*. Por outro lado, traz os processos históricos da chegada da escola ao campo, com a tentativa de identificar como foram construídos os vínculos entre escola e família no campo. Por se tratar de uma pesquisa referente a um espaço distante para a academia brasileira, considero este capítulo de suma importância pois permite a localização do leitor no âmbito histórico, social e cultural da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento as bases teóricas e metodológicas da pesquisa. Aqui, trago os referenciais teóricos utilizados na construção do problema de pesquisa e na definição do marco interpretativo utilizado nos capítulos finais. Além disso, são esclarecidas neste capítulo as bases metodológicas, a definição de etnografia e dos instrumentos de coleta de informação utilizados, em termos epistemológicos.

O terceiro capítulo, intitulado ‘A juventude de Chaquira frente aos espaços de socialização no universo do local’, traz uma reflexão em torno da experiência social da juventude de Chaquira. Lembrando as considerações iniciais, a juventude será compreendida como sujeito social e histórico e a compreensão da escolaridade como uma das facetas da experiência social. Assim, neste capítulo é descrita a vida cotidiana da juventude no âmbito local, enfatizando a organização familiar, a participação no âmbito do trabalho e as dinâmicas juvenis de lazer e socialização.

O quarto capítulo tem por objetivo a apresentação dos casos da pesquisa. Este capítulo é de suma importância na medida em que evidencia os encontros e desencontros entre trabalho e escolaridade que são os núcleos centrais da vida social da juventude em Chaquira. Assim, na concretude dos casos da pesquisa, é possível identificar com clareza alguns dos aspectos apontados nos capítulos precedentes.

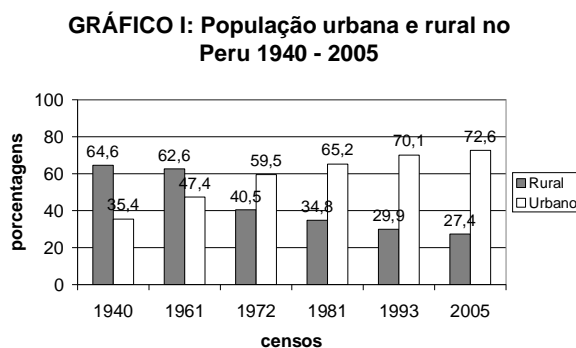
O quinto capítulo, intitulado ‘A relação com a escola é uma relação de múltiplos sentidos’, tem por objetivo entrar no ponto nevrálgico da pesquisa, o da análise dos sentidos da escolaridade. No entanto, seria impossível uma compreensão aprofundada dos mesmos se não houvesse as informações apresentadas nos capítulos anteriores, que permitem entender a experiência escolar em particular e os propósitos da escolaridade apontados frente às dinâmicas sociais da vida cotidiana, frente ao universo de trabalho, da migração, das dinâmicas familiares, da participação, amizade, lazer, etc. Finalmente, a última parte desta dissertação corresponde às considerações finais, trazidas como propostas de caminhos para novas reflexões, nada conclusivas, portanto. Nestas considerações tento plasmar como os resultados da pesquisa ajudam a evidenciar a necessidade de construir novas maneiras de pensar a escola e seus problemas.

Capítulo I

Agricultura e educação: dimensões contextuais

1. A problemática agrária no Peru e no Baixo Piura

O Peru passou da condição de um país majoritariamente rural, com 64,6% da população no campo em 1940, para ser hoje um país majoritariamente urbano, com 72,6% da população habitando em cidades, como se aprecia no seguinte gráfico:



Fonte: Instituto Nacional de Estatística e Informática – INEI - Peru

No caso do litoral norte peruano¹², região do local da pesquisa, tem-se que no ano 2005 na região Piura, 73% da população habitava em zonas urbanas, frente a 27% em zonas rurais. Com relação, especificamente, ao distrito de La Arena, onde se localiza Chaquira, a distribuição era a que se segue: 91% em zonas urbanas e somente 9% em zonas rurais¹³.

Os estudos sobre migração campo-cidade no Peru assinalam dois tipos de fatores que influenciam nos processos migratórios. Por um lado, os fatores externos (ao campo), que seriam os efeitos de atração que exerce a cidade a partir da sua imagem midiática de cidade moderna, com possibilidades de emprego e melhores serviços. Do outro lado, os fatores internos, que seriam os efeitos de expulsão que exerce o próprio campo. Estes se referem às dificuldades características da vida no campo como, por exemplo, a falta de terra, que traz, como consequência, pobreza e desocupação¹⁴.

A terra agrícola é o principal recurso para a sobrevivência das famílias camponesas, sendo que a sua continuidade depende da herança da mesma. Ante o esgotamento desse recurso, a primeira consequência é a impossibilidade de garantir

¹² Para localização da citada região pode-se consultar o mapa 1 no ANEXO II.

¹³ Ver resultados do censo nacional de população e moradia, 2005 em www.inei.gob.pe

terra para os e as filhos/as. Assim sendo, um dos principais problemas das novas gerações é a inserção ocupacional no campo. A imigração urbana, seja esta temporária ou definitiva, sempre foi uma estratégia utilizada para lograr o equilíbrio neste processo. Não obstante possam ter-se agravado nas últimas décadas, os problemas da escassez de terra e a concomitante migração não são recentes.

Como evidencia Revesz (1997, p.291), na análise dos dados elaborados pelo CIUP¹⁵ sobre o crescimento da população rural no Peru, num período de 45 anos, entre 1950 e 1995, a população rural aumentou em 50,54%, passando de 4.557.000 a 6.860.000 habitantes. Isto serve para mostrar que, ainda considerando o aumento nas migrações campo – cidade, a população rural e, portanto, a demanda por terras agrícolas no Peru, continua aumentando.

Nesta primeira parte do capítulo, o meu objetivo é apresentar o marco agrário no qual se inscreve a juventude de Chaquira, local da pesquisa, entendida esta como uma nova geração de camponeses. Para isto, apresentarei primeiramente um breve marco do processo de consolidação do cenário agrário no país para, em seguida, apresentar o espaço mais particular e relacionado com Chaquira, o do vale do Baixo Piura e da *Comunidad campesina San Juan Bautista de Catacaos*.

1.1. A configuração do espaço agrário no Peru

Os primeiros passos do que viriam a ser as 4660 *comunidades campesinas* atualmente reconhecidas no Peru datam do começo da colônia¹⁶, quando, no século XVI, o Vice-rei Toledo (1569-1581) generalizou a política de *reducciones*¹⁷ de índios no vice-reino do Peru, com a finalidade de facilitar a evangelização, a concentração da mão de obra (para o cumprimento da *Mita*¹⁸) e a arrecadação de impostos¹⁹. As *reducciones* foram agrupamentos arbitrários de indígenas em assentamentos dirigidos

¹⁴ Para maior informação sobre este tema, consultar MATOS MAR, 1988.

¹⁵ O CIUP é o centro de pesquisa da Universidade do Pacífico do Peru.

¹⁶ Cf. DIEZ, 1992.

¹⁷ Sendo um termo próprio da organização administrativa do vice-reino espanhol, optei por não traduzi-lo para manter seu sentido histórico.

¹⁸ A *Mita*, na colônia, significou o pagamento, com trabalho, para a coroa; assim, cada *reducción* devia enviar uma quantidade de índios para trabalhar nas minas ou nas terras da coroa, um de cada seis indígenas no caso do litoral e um de cada sete no caso andino. Estes indígenas foram denominados mitayos. A *Mita*, então, conformou o principal sistema de exploração da população indígena, sendo abolido só em 1720.

¹⁹ Para informação mais detalhada pode-se consultar DIEZ; ALDANA, 1994.

pelos chamados *Caciques*²⁰, sendo que a cada uma foi entregue a propriedade do território de assentamento, além de terras agrícolas e pecuárias para a sua subsistência. Foi dessa forma que surgiram os agrupamentos de indígenas. Indígenas originários de tradições culturais diversas, mas que acabaram por desenvolver, ao longo do tempo, vínculos comunitários, compartilhando novas formas de organização e 'rituais'²¹.

As primeiras fazendas²² no Peru surgiram praticamente no começo da colônia, quando muitas terras foram entregues aos soldados e conquistadores como recompensa da coroa pela dominação das Américas. Deste modo, originou-se a propriedade agrária privada no território colonial. Inicialmente, em mãos dos espanhóis e, posteriormente, em mãos de *criollos*²³ e instituições eclesiásticas. Ainda que as *reducciones* tenham sido pensadas para que os indígenas permanecessem nelas, muitos fugiam, preferindo se estabelecer nas fazendas como *colonos*²⁴. Assim, este processo de concentração da terra em fazendas e *reducciones* deu origem à estrutura agrária republicana, de latifundiários, camponeses, jornaleiros e *comuneros*²⁵, que se manteve até a Reforma Agrária²⁶ da década de 1970.

Até o fim da colônia, o sistema de *reducciones* de índios se manteve, ainda que, na primeira metade do século XVIII, estas passassem a constituir unidades políticas de governo pelo fortalecimento das autoridades indígenas. Já durante a república, entre 1828 e 1844, a ideologia liberal exigiria a dissolução deste sistema, razão pela qual as *reducciones* foram substituídas por municípios, constituindo-se assim uma nova

²⁰ Segundo o Dicionário da Real Academia da Língua Espanhola (RAE) na época colonial o *cacique* foi o senhor de vassalos em alguma província ou assentamento de índios; também se faz referência à qualidade abusiva do poder exercido por este senhor.

²¹ DIEZ; ALDANA, 1994, p.81.

²² Estas funcionaram principalmente com trabalho de africanos escravizados, se bem que também tenham contado com indígenas que, fugindo das *reducciones*, procuravam emprego nas fazendas.

²³ Eram denominados *criollos* os filhos de espanhóis nascidos na América colonial.

²⁴ O sistema de colonos deu-se principalmente nas fazendas da serra sul, ainda que como se verá mais adiante esteve presente também no litoral piurano. O sistema de colonos consiste na entrega pelo fazendeiro de um pequeno terreno a cada família de camponeses; em pagamento, a família estava obrigada a trabalhar uma quantidade de dias por semana nas terras da fazenda e na casa do fazendeiro.

²⁵ Ao longo do texto irei manter a palavra *comuneros* em espanhol por se referir a uma organização particular e inclusive a uma forma legal específica. *Comuneros* refere-se então aos habitantes das *comunidades campesinas* no Peru, que são reconhecidos pela diretiva comunal como membros, ou seja, que estão registrados no padrão comunal.

²⁶ Esta Reforma Agrária (1969 - 1972) foi levada a cabo durante a ditadura militar de Velasco Alvarado (1968 - 1975), autodenominada Governo Revolucionário das Forças Armadas. Neste período, Velasco nacionalizou o setor petrolífero, impôs restrições à liberdade de imprensa, iniciou a reforma agrária, a reforma educativa e procurou nacionalizar os principais setores da economia. Criou também o SINAMOS (Sistema nacional de mobilização social) com a finalidade de mobilizar a população (em função de certos parâmetros) e estimulou a indústria nacional através da limitação de importações de manufatura e estabeleceu relações oficiais com a União Soviética, a República Popular da China e Cuba. (Cf. www.wikipedia.org 4/09/2007)

organização política do território²⁷. Entretanto, ao adotar o novo sistema de organização territorial, o Estado não regularizou a situação legal dos territórios indígenas anteriormente pertencentes às *reducciones*. Esta falta de normatividade se manteve por cerca de um século, o que teve conseqüências para o posterior reconhecimento legal das *comunidades campesinas*²⁸.

Ante a pressão das lutas campesinas, que desde a década de 1910²⁹ reclamavam o reconhecimento dos títulos de propriedade entregues às *reducciones*, foi decretado, na década de 1940, o início do processo de reconhecimento legal das *comunidades campesinas*. Não obstante, as lutas camponesas continuaram pressionando, desta vez, para a efetivação da promessa de reconhecimento dos territórios comunais. Assim, as *comunidades* decretadas em 1940, com a lei de Reforma Agrária 17716 de 1969, ganharam um status legal particular que determinou, por um lado, as obrigações dos membros para com a *comunidad* e, por outro, o status particular da propriedade comunal, definida como inalienável, imprescritível e inembargável.

A Reforma Agrária, levada a cabo pelo governo militar de Velasco Alvarado (1968-1975), desenvolver-se-ia, por um lado, mediante a expropriação de fazendas e latifúndios dos grandes proprietários, e, por outro, mediante a organização do campesinato em empresas associativas de trabalho agrícola, para a exploração das terras expropriadas. Tratou-se de um modelo cooperativista de Reforma Agrária. É importante ressaltar que esta reforma aconteceu num dos tantos momentos de lutas camponesas pela tomada de terras. Assim, como apresentarei mais adiante para o caso da *comunidad de Catacaos*, muitas das *comunidades* organizaram processos de tomada de terras que se desenvolveram paralelamente ao processo de expropriação do Estado.

Como assinala Montoya para o caso andino, a vitória das lutas camponesas realizadas durante a Reforma Agrária dever-se-ia à ausência de resistência por parte dos fazendeiros e à ausência de repressão por parte do Governo. Ambos os fatores foram possíveis neste marco em que, se os fazendeiros não perdiam as terras para os movimentos camponeses, as perderiam ante o Estado. Do mesmo modo, o governo teria apoiado as ocupações de terras efetuadas pelos camponeses, assumido-as como um atalho à burocracia no processo de expropriação de terras³⁰.

²⁷ Cf. DIEZ, 1992.

²⁸ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.82.

²⁹ Cf. MONTOYA, 1986.

³⁰ Cf. MONTOYA, 1986.

Como resultado do processo de expropriação, estabeleceram-se no Peru Cooperativas Agrárias de Produção (CAP's), onde foram reconhecidos como beneficiários da reforma, os operários, camponeses e colonos vinculados às ex-fazendas. Estes trabalhavam de forma coletiva, sendo o administrador da cooperativa um funcionário do Ministério de Agricultura. Todos os 'sócios das cooperativas' seriam remunerados pelo Ministério e contariam com um plano de saúde e aposentadoria.

O governo apostou, também, no crescimento da industrialização nacional, tentando estimular os ex-fazendeiros a investir os bônus da dívida agrária, recebidos como pagamento pelas terras expropriadas³¹, na abertura de indústrias para o processamento dos produtos do campo. Assim, o governo ofereceu aos ex-fazendeiros o pagamento imediato dos bônus, caso decidissem investi-los em indústrias de interesse regional. Um exemplo importante destes investimentos foi o de Calixto Romero, dono de duas fazendas no Baixo Piura (San Miguel e Cumbibira, com uma extensão total de 16, 764 hectares) que montara, com os bônus da dívida agrária, a indústria têxtil de Piura, existente até o dia de hoje³².

Se a segunda parte do regime militar (1975-1980), liderada por Morales Bermudes, interrompeu o processo da Reforma Agrária, foi definitivamente com o governo civil de Belaunde Terry (1980-1985), que se transformou radicalmente o modelo agrário, passando do cooperativismo à economia mista de mercado. Se a Constituição de 1979 reconhece a Reforma Agrária nos seus processos de expropriação dos latifúndios, não reconhece mais o modelo agrário cooperativista ao fomentar o parcelamento das cooperativas e permitir a entrada do capital privado no setor agrário³³.

Duas medidas importantes expressam a radical mudança da política agrária neste período, o Decreto Legislativo n.º 2³⁴ de 1980 e o informe da missão agrária do governo Reagan, que chegou ao Peru em 1982³⁵. A respeito da primeira, tem-se que o D.L.n.º 2 passou a permitir a hipoteca das terras por parte das cooperativas e beneficiários da reforma, determinando que as terras adjudicadas que não fossem trabalhadas poderiam ser apropriadas pelo Estado. Com isto, abriu possibilidades a novos beneficiários, principalmente no capital privado, eliminando toda possibilidade dos produtores

³¹ O processo de expropriação contemplava o pagamento das terras aos fazendeiros em forma de bônus de Reforma Agrária, os quais deveriam ser pagos posteriormente pelo Estado.

³² Pode-se consultar REVESZ, 1992

³³ Para aprofundar neste tema pode-se consultar REVESZ, 1989e.

³⁴ Lei de promoção e desenvolvimento agrário do país, especialmente no tocante à produção e distribuição de mercadorias.

³⁵ Cf. REVESZ, 1989c.

controlarem a comercialização dos seus produtos. Finalmente, as cooperativas, *comunidades* e camponeses pobres deixaram de ter prioridade no que respeita à assistência técnica e acesso a créditos, como estipulava a lei 17716. Assim, o foco muda radicalmente: elimina-se a aposta na via campesina para passar-se a um modelo de intervenção do capital privado³⁶.

No que respeita às recomendações da missão Reagan, estas centralizaram a necessidade de se beneficiar o ingresso da propriedade privada no setor agrário e a eliminação das cooperativas e sistemas associativos camponeses, por serem estes ineficientes. É importante assinalar que, como indica Revesz (1989d), a partir da Reforma Agrária, incrementou-se tanto a densidade do emprego agrícola por hectare, quanto à relação produção por hectare. Assim, o sistema cooperativista não teria representado o fracasso denunciado pela missão do governo norte-americano.

Uma das teses centrais do autor é que justamente o empobrecimento do setor agrário não é consequência das iniciativas da Reforma Agrária, mas sim dos limites ou vácuos da mesma. A Reforma Agrária de 1970 não teria mudado a estrutura do sistema agrário, ao se concentrar na expropriação e entrega de terras às cooperativas e no problema do acesso à terra, descuidando do controle das formas de apropriação dos produtos agrícolas, do acesso ao capital para investimento e dos processos de comercialização³⁷.

Com o estabelecimento da nova legislação agrária, que abria a possibilidade de perda das terras recentemente obtidas, as cooperativas de produção começaram o processo de parcelamento. Assim, ante o temor de ficar sem as terras, na primeira metade da década de 1980, as cooperativas começaram a parcelar³⁸ os seus territórios, e o fizeram informalmente, sem contar com orientação técnica. Já em 1986, 50% das empresas associativas do litoral tinham sido parceladas³⁹.

Alguns fatores que influíram neste processo acelerado podem ter sido: o temor de ficar sem terras, a pressão das *comunidades campesinas* que continuaram reclamando parcela destes territórios como sendo parte das *comunidades*, e o próprio desejo dos

³⁶ Cf. REVESZ, 1989c.

³⁷ REVESZ, 1989e, p.130-136.

³⁸ Sobre o fim do cooperativismo e o processo de parcelamento pode-se consultar também FIGALO, 1986.

³⁹ Cf. REVESZ, 1989d.

camponeses de ter acesso a uma propriedade e forma de trabalho individual/familiar e não coletiva/cooperativista⁴⁰.

Na década de 1990, o governo de Fujimori (1990-2001) apresentou a sua posição ante a política agrária por meio do decreto supremo 009-91-AG. Este decreto, criticado por inconstitucional, admitia a propriedade agrícola por parte das sociedades anônimas, permitindo, por consequência, o aluguel, a livre venda das terras, sua hipoteca e autorizando, ainda, a existência de propriedades de mais de 1000 hectares, contradizendo diretamente o artigo 159 da Constituição de 1979, ainda vigente na época, que denominava esta extensão de terra como latifúndio e o proibia. Como resposta às críticas pela inconstitucionalidade e com interesse em modificar a legislação em outros vários campos, o governo de Fujimori, mediante um auto-golpe de Estado, consegue impor a mudança constitucional, dando lugar à Constituição de 1993.

A nova Constituição radicaliza ainda mais a postura do Estado com respeito ao investimento do capital privado no setor agrícola. As terras das *comunidades campesinas* não são mais inalienáveis, nem inembargáveis e são imprescritíveis até o momento de serem declaradas abandonadas, momento a partir do qual passam ao domínio do Estado. Assim sendo, a propriedade comunal se enfraquece enquanto o capital privado amplia seus limites de penetração no espaço agrário.

No começo da década de 1990 é criado o PETT (Programa Especial de Titulação de Terras e Cadastro Rural)⁴¹, com a finalidade de entregar títulos individuais aos camponeses. Este processo de titulação individual significou o enfraquecimento das *Comunidades Campesinas*, que baseavam sua unidade na terra coletiva e sua proteção no status particular destes territórios. É assim que, desde 1998, vêm-se realizando várias campanhas de titulação gratuita, nas quais os *comuneros* obtêm títulos de propriedade individual dos terrenos das *comunidades*, muitas vezes repartidos de forma interna.

Segundo o governo da época, a titulação permitiria a capitalização dos camponeses, uma vez que o título de propriedade possibilitaria a venda das suas terras ou a hipoteca das mesmas, para ter acesso a empréstimos. No entanto, justamente a possibilidade de entregar as terras como garantia bancária tem como consequência o fato de que os camponeses as percam. Portanto, muitas *comunidades* viram-se fragilizadas ante a perda de terrenos, antes comunitários e hoje de propriedade individual, assim como fragilizadas pelas divisões internas de interesses que esta

⁴⁰ Sobre estas temáticas pode-se consultar MONTTOYA, 1986, REVESZ, 1989c e 1989d.

⁴¹ Dependente do Ministério de Agricultura.

proposta trouxe. Deste modo, o governo conseguiu diminuir o poder de um dos movimentos sociais mais importantes do Peru no século XX, o das *comunidades campesinas*.

Atualmente, como se pode observar na TABELA I, o que se tem no território agrícola peruano é uma combinação de organização comunal, pequena propriedade individual camponesa e propriedade industrializada de porte médio. Segundo o III Censo Nacional Agropecuário de 1994, 56.43% das Unidades Agropecuárias⁴² (UA) no Peru têm uma área máxima de 3 hectares, das quais aproximadamente 25%, têm menos de um hectare. O restante, quase 44% das UA, tem áreas maiores que 3 hectares, sendo 29% com até 10 hectares e 15.5% entre 10 e 30 hectares, estes últimos seriam os grandes proprietários atuais.

TABELA I.
Área das Unidades Agropecuárias em Nível Nacional - Peru

Tamanho das U. A.	Quantidade	Porcentagem
Total em nível nacional	1, 745,773	100
De 0 a menos de 0.99ha.	423,263	24,25
De 1 a menos de 2.99ha.	544,287	31,18
De 3 a menos de 9.99ha.	506,973	29,04
De 10 a menos de 29.99ha.	180,346	10,33
De 30 a mais ha.	90,904	5,21

Fonte: III Censo Nacional Agropecuário 1994 - Peru

Portanto, hoje, mais de 50% dos proprietários agrícolas do país que têm pequena propriedade são camponeses cujo trabalho que realizam é familiar. Em geral, parte do destino da produção é a comercialização⁴³ e outra o consumo familiar. No litoral e nos lugares andinos de maior produção, tem-se uma porcentagem maior de produção destinada à venda, sendo que, nas *comunidades* menores e mais afastadas, a produção divide-se entre o consumo familiar e a troca entre povoados vizinhos nas feiras como forma de ter acesso a outros produtos.

Esta situação de pequena propriedade não apenas indica a condição atual dos camponeses, como também as suas possibilidades de futuro. Como mencionei, na introdução a este capítulo, a herança da terra é chave para a reprodução do grupo; contudo, sendo escasso o recurso, as famílias nem sempre podem deixar a terra como herança para todos/as os/as filhos/as.

⁴² Uma Unidade Agropecuária é um terreno destinado ao cultivo agrícola pertencente a um proprietário individual ou familiar.

No país existem diferentes tipos de organização da herança que vão desde a concentração da terra na herança de um filho, ou filha, até a divisão do recurso entre todos/as, ou parte deles/as. Entretanto, qualquer que seja a organização da herança da terra, esta tende a gerar pobreza seja porque muitos jovens não irão dispor desse recurso agrícola ou porque a terra que herdaram é muito pouca, e portanto não permite a subsistência. Assim, encontra-se um grupo cada vez maior de jovens pressionando o sistema econômico camponês, na medida em que desejam trabalhar a terra, recurso que, como já mencionei, está em crescente processo de esgotamento.

1.2. O contexto agrário da pesquisa: o Baixo Piura e a *Comunidad de Catacaos*

A ruralidade no Peru inclui uma gama de diferenças climáticas, ecológicas e culturais, motivo pelo qual não é possível estabelecer generalizações quanto ao espaço rural peruano. Se, assumindo o risco de cair em generalizações, até o momento tenho apresentado uma visão global do processo de configuração da atual cena agrária peruana, cabe agora apresentar a situação agrária na qual se inscreve Chaquira em particular por ser o local da pesquisa.

Chaquira é um *caserio* que depende da suas relações com as cidades e com *caserios* vizinhos para se reproduzir, tratando-se, portanto, de um povoado integrado num sistema maior. Assim, tanto as atividades econômicas quanto a vida cotidiana giram em torno da saída e retorno dos migrantes, das curtas viagens de visita aos parentes que moram fora e do deslocamento cotidiano às cidades vizinhas, na procura de serviços e produtos não existentes no povoado.

Para falar do espaço agrícola no qual se inscreve Chaquira, referir-me-ei a um âmbito maior que é o do Vale do Baixo Piura e, especificamente, o da *Comunidade Campesina San Juan Bautista de Catacaos*, à qual pertence Chaquira. Considero importante falar da *comunidad de Catacaos* pela particularidade do seu processo histórico, pelos seus processos de lutas pela recuperação e defesa do território e pelo fato de ser até o dia de hoje uma referência importante para os camponeses de Chaquira.

A *Comunidad Campesina San Juan Bautista de Catacaos* foi reconhecida como tal em 1940, sendo até hoje a maior *Comunidad Campesina* existente no Peru, em

⁴³ Os intermediários são os que compram as pequenas produções de vários camponeses para comercializá-las em grande escala. Mesmo os camponeses que destinam a maior parte da sua produção para a venda não controlam a comercialização dos seus produtos.

termos territoriais. Esta *comunidad* compreende cinco distritos da província de Piura, os quais são Catacaos, La Arena, Cura Mori, El Tallán e a metade do distrito de La Unión⁴⁴. Esta região constitui-se de um vale definido pelo território irrigado pelo curso sudoeste do rio Piura. Trata-se de um território extremamente árido, caracterizado pela aptidão do seu solo e clima para o cultivo de algodão, o qual, até o investimento em projetos de irrigação, era explorado exclusivamente nos anos de chuvas fortes. Se bem que o clima do vale é geralmente seco, podem-se apresentar anos de estiagens ou inundações, dependendo da chegada e força das chuvas no verão, relacionadas com El niño⁴⁵.

O litoral piurano não foi alheio à divisão colonial do território entre *reducciones* e fazendas; Catacaos foi uma das cinco *reducciones* de indígenas estabelecidas durante a colônia no litoral piurano⁴⁶, e uma das duas criadas especificamente no vale do Baixo Piura. Assim sendo, uma das principais características deste território é que nele, desde há muito, convivem as grandes propriedades das fazendas e as pequenas agriculturas familiares⁴⁷. É este convívio histórico que, até o dia de hoje, marca a forma de trabalho na região.

Cabe assinalar que, em 1645, o padre Mori, conhecido como o Cura Mori, doou terrenos da margem direita do rio Piura aos indígenas de Catacaos. Este fato será fundamental nas lutas dos cataquenses pelo reconhecimento das suas terras uma vez que contaram não apenas com os títulos coloniais do território da *reducción*, mas também com o título de propriedade das terras desta doação documentada.

Pela aridez do vale, durante o período colonial este teria sido principalmente utilizado para a criação de gado caprino. Deste modo, a *mita*⁴⁸ teria sido principalmente de natureza pecuária. Os indígenas não eram enviados à serra sul para o trabalho nas minas como em outras partes do vice-reino. Em vez disso, um de cada seis indígenas

⁴⁴ Para se ter uma idéia das dimensões da *comunidad de Catacaos*, pode-se observar o MAPA 3 no ANEXO II.

⁴⁵ Também denominado como a Oscilação Sul, El niño é a flutuação interanual da pressão atmosférica ao nível do mar no Oceano Pacífico, devida a variações na circulação atmosférica. Normalmente, os ventos alíseos sopram para sudoeste (no hemisfério sul), levando a água da superfície do mar, aquecida na região do equador, para a costa da Indonésia e Austrália e, com ela, massas de ar também aquecidas. No entanto, a força dos ventos varia de um ano para outro, provocando diferenças na temperatura e pluviosidade. (http://pt.wikipedia.org/wiki/El_Ni%C3%B1o visitada no dia 1º de junho, 2007)

⁴⁶ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.69.

⁴⁷ Ainda que as *reducciones* fossem criadas para manter os indígenas dentro e baixo controle, muitos fugiam. Por este motivo, não só no litoral norte, mas também em outras regiões do vice-reinado conviveram indígenas das *reducciones*, fazendas e indígenas independentes, que foram muitas vezes colonos e trabalhadores nas fazendas.

⁴⁸ Ver nota 25 deste capítulo.

ficava encarregado do cuidado de uma manada de cabras pertencentes à coroa⁴⁹. No concernente à atividade agrícola, esta era desenvolvida regularmente pelos indígenas nos territórios mais próximos às margens do rio.

No período colonial, os fazendeiros tinham o costume de alugar pequenas parcelas aos indígenas fugitivos da *reducción* de Catacaos para o desenvolvimento das atividades agrícolas, o que deu forma ao sistema de colonos⁵⁰. Mais ou menos a cada 6 anos, quando chegavam as fortes chuvas de El Nino, as próprias fazendas destinavam os seus terrenos à agricultura. E nestas campanhas se produzia o algodão nativo. Assim sendo, na maior parte dos anos, a agricultura era uma atividade desenvolvida principalmente pela população indígena, enquanto os fazendeiros dedicavam-se a atividades pecuárias⁵¹.

Desde o início do século XVIII, quando a *reducción* de Catacaos passa a ser compreendida como unidade política de governo, devido ao fortalecimento da suas autoridades indígenas, passa-se a perfilar o que, em meados do século XX, será a *Comunidad Campesina San Juan Bautista de Catacaos*. Assim, estas unidades políticas de governo, as quais, a partir de agora, denominarei comunas de índios, com quase dois séculos de existência em forma de *reducciones* e com o aumento do poder das autoridades indígenas, passam a encaminhar a construção de uma identidade comunitária através da institucionalização de complexos rituais e da consolidação de uma identidade coletiva⁵².

Como já assinaliei, o Vale do Baixo Piura caracteriza-se pelas fortes mudanças climáticas, existindo anos secos de Niño débil, anos chuvosos de Niño normal e anos de inundações com Niño extremamente forte. Esta realidade climática obrigava os indígenas de Catacaos a considerar uma série de estratégias para garantir a sua subsistência. É assim que, a partir do século XVIII os índios de Catacaos, baseados numa diversidade ocupacional, estabelecem uma série de estratégias de sobrevivência para os anos de seca ou inundação⁵³.

⁴⁹ Cf. DIEZ; ALADANA, 1994.

⁵⁰ Ver nota número 35.

⁵¹ Para maior informação pode-se consultar DIEZ; ALDANA, 1994, principalmente a parte III sobre o período colonial.

⁵² Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.81. O complexo sistema religioso de Catacaos é uma evidencia da integração identitária e do sistema de rituais organizadores das hierarquias locais. Para maior informação sobre isto consultar: DIEZ, 1994 e REVESZ, 1992.

⁵³ Para maior informação sobre as implicações da fragilidade climática na vida de Catacaos pode-se consultar Revesz, 1992.

No concernente à primeira destas estratégias, segundo a literatura especializada⁵⁴, os índios de Catacaos teriam organizado as terras num sistema misto de propriedade que podia ser individual ou coletiva. Algumas terras, as mais férteis e próximas ao curso do rio, eram trabalhadas de forma familiar, enquanto os terrenos secos e mais distantes das fontes de água eram trabalhados de forma comunitária. Para isto, o total do terreno correspondente à comuna de índios que estivesse destinado à exploração agrícola foi repartido entre todos os indígenas para o trabalho das parcelas de forma familiar. As terras que continuavam sendo de uso comunitário foram os terrenos secos que não eram explorados por ninguém e, portanto, podiam ser reclamados e utilizados por todos.

Este processo de repartição que teria começado de forma organizada, mas não oficial, e que se constituiu em uma forma inicial de ocupação arbitrária dos terrenos, acabou por se institucionalizar, uma vez que as autoridades da comuna reconheceram aos indígenas o direito de venda dos terrenos parcelados⁵⁵. É importante assinalar que, aparentemente até a metade do século XVIII, as terras de cultivo de Catacaos, repartidas de forma individual, foram suficientes para beneficiar a todos os indígenas membros da comuna.⁵⁶ Situação que mudaria pela expansão das fazendas em processos de industrialização e pelo crescimento populacional da *comunidad*.

Nesta repartição inicial dos terrenos de Catacaos, a área das parcelas correspondia a uma quantidade de terra linear que partia do curso do rio e avançava em direção ao deserto⁵⁷. Desta maneira, cada parcela tinha terreno com irrigação pelo curso do rio, terreno de pastos para a atividade pecuária e terreno seco. Esta seria uma segunda estratégia utilizada pelos índios de Catacaos, ou seja, a combinação de terrenos que permitissem a agricultura, a atividade pecuária e, inclusive, terrenos que, em anos de inundações, pudessem ser aproveitados para a agricultura, garantindo ao menos uma pequena produção.

Uma terceira estratégia de subsistência refere-se ao desenvolvimento de uma variada indústria artesanal em barro, tecidos em fibra de algodão e palha, madeira e couro caprino, da qual se tem evidencia desde o século XVIII⁵⁸. Esta atividade artesanal

⁵⁴ Ver DIEZ, 1992 e REVESZ, 1992.

⁵⁵ Cf. DIEZ, 1992, p.30.

⁵⁶ Cf. DIEZ, 1992, p. 29.

⁵⁷ Cf. DIEZ, 1992, p.31.

⁵⁸ Cf. REVESZ, 1992, p.87.

era realizada por todos os cataquenses de forma complementar à atividade agrícola e pecuária, ou seja, não se desenvolveu um grupo especializado de artesãos.

Esta atividade gerou o aparecimento de intermediários comerciais dentro de Catacaos, os quais foram, sim, se especializando como grupo de comerciantes não agricultores encarregados da venda e intercâmbio dos produtos com outras comunas e cidades vizinhas. Chegamos, assim, a uma quarta estratégia que se refere às relações de cooperação e complementaridade estabelecidas entre os índios de Catacaos e indígenas de fora da comuna, as quais, mediante o intercâmbio, permitiam o acesso à alimentação inclusive nos piores anos de seca. Assim, por exemplo, muito embora Catacaos não tenha acesso ao mar, o peixe tem sido sempre parte fundamental da dieta cotidiana dos cataquenses.

Finalmente, a quinta estratégia foi a migração temporária nos períodos secos. Esta adotou um caráter definitivo, em alguns casos ainda que não se perdesse o contato com os familiares⁵⁹. A migração, como estratégia utilizada até o dia de hoje, principalmente quando é definitiva, tem permitido o estabelecimento de redes de cooperação externas a Catacaos.

Entretanto, se é verdade que estas estratégias marcam um caminho individual para a subsistência, Revesz (1992, p.87) assinala que a *comunidad* entendida como a coletividade unida, foi sempre a principal referência quando o objetivo era a defesa das terras dos indígenas de Catacaos. Para isto, os indígenas apelaram à antiguidade do seu território e à conformação de uma identidade comum. Ainda que a conformação de uma identidade comum em Catacaos não estivesse baseada na propriedade e no trabalho comunitário, era fundamental para a defesa da terra individual e coletiva e tinha a sua base por um lado na construção de um complexo sistema religioso encarregado de unificar o vasto território da comuna através da participação de todos os grupos nas celebrações religiosas⁶⁰; e, por outro lado, no reconhecimento de uma origem indígena comum e pré-colonial.

Já no século XIX, nos primeiros anos da república, as comunas de índios foram proibidas pelo Estado, a corte suprema de Piura desconheceu a existência da comuna de Catacaos e, portanto, do seu território, indicando que as terras deveriam ser assumidas

⁵⁹ É importante assinalar que, com exceção da produção artesanal que hoje corresponde sim a um grupo especializado, as outras estratégias continuam sendo utilizadas até agora pelos habitantes de Catacaos.

⁶⁰ Sobre este tema pode-se consultar REVESZ, 1992 e DIEZ, 1992.

de forma individual pelos indígenas⁶¹. Como mencionado anteriormente, no caso de Catacaos as terras já tinham sido repartidas de forma individual, motivo pelo qual esta determinação não representou um problema direto. Entretanto, o desconhecimento da existência da comuna como instituição representava, isto sim, um perigo para a proteção das terras indígenas, fossem estas de propriedade individual ou não. A partir deste momento, Catacaos começou uma forte luta pelo seu reconhecimento como *comunidad*, luta que se radicalizaria perante os projetos de expansão das fazendas em processo de industrialização.

A partir da segunda metade do século XIX, instaurou-se no litoral piurano a monocultura do algodão. A abertura dos mercados europeus trouxe o boom da exportação de algodão, com o qual os fazendeiros do Baixo Piura decidiram investir na exportação do produto⁶². Os primeiros investimentos em tecnologia foram aplicados no referente aos sistemas de irrigação e, entre 1895 e 1905, foram construídos canais no vale do Baixo Piura, trazendo água desviada do rio. Outra iniciativa para a melhoria da irrigação foi a importação de bombas de água movidas a vapor com a finalidade de extrair água do rio⁶³. Em todos os casos, os indígenas de Catacaos se opuseram a estes projetos, pois os mesmos permitiam que as fazendas tivessem um maior acesso ao recurso hídrico, em prejuízo dos indígenas. Assim, a oposição aos projetos de irrigação e aos fazendeiros transformou-se em um novo foco de lutas e um motivo a mais para a organização dos indígenas de Catacaos⁶⁴.

Desde finais do século XIX e começos do XX, consolidou-se o sistema de fazendas no vale do Baixo Piura a partir da industrialização, iniciada com a exportação e a monocultura do algodão. A agricultura passa a ser priorizada, deixando em segundo plano a atividade pecuária. A maior parte do território estava dedicada à agricultura, devido aos investimentos feitos em irrigação e à mudança no tipo de semente utilizada, trocando o algodão tipo 'país'⁶⁵ por uma variedade mais resistente trazida do Egito⁶⁶. Entretanto, a modernização do setor agrícola foi mais do que isto; a modernização da agricultura algodoeira implicou a concentração de capitais, a incorporação de tecnologia e a transformação do sistema agrário no litoral piurano⁶⁷.

⁶¹ Cf. DIEZ, 1992, p.43.

⁶² Cf. REVESZ, 1989b.

⁶³ Cf. REVESZ, 1989b, p.42.

⁶⁴ REVESZ, 1992, p.93.

⁶⁵ Tipo de algodão originário do país.

⁶⁶ Cf. REVESZ, 1992, p.90.

⁶⁷ Cf. REVESZ, 1989c.

Estabeleceram-se casas de crédito e de comércio na capital provincial, facilitando o investimento na agricultura em grande escala; apareceram múltiplas descaroçadora⁶⁸ e *acopiadoras*⁶⁹ para facilitar a limpeza do algodão e a preparação para a sua venda e exportação. Desenvolveu-se a indústria do óleo da semente do algodão,⁷⁰ permitindo a obtenção de um produto industrializado; e massificou-se a utilização de pesticidas e produtos químicos para a melhoria da produção. Não obstante o crescimento deste novo sistema de produção, da importância crescente do sistema comercial e creditício e do desenvolvimento tecnológico, a expansão física das fazendas sobre terras indígenas e a exploração da mão de obra barata desta população, constituíram dois pilares fundamentais desta nova indústria.

No que respeita à expansão física das fazendas, foram três os sistemas utilizados por estas para a aquisição de terrenos que, na maior parte dos casos, foram terrenos pertencentes à comuna de Catacaos. O primeiro destes sistemas foi a invasão de terras denominadas ‘de ninguém’, terras secas não trabalhadas, ou seja, as terras de Catacaos que permaneciam como terrenos comunitários. O segundo mecanismo foi a compra, a baixo preço, das terras trabalhadas de forma individual, ou seja, as terras férteis de Catacaos que tinham sido repartidas entre os indígenas. Finalmente, o sistema denominado permuta que consistia na troca de parcelas entre as fazendas e os indígenas. Aqui, os fazendeiros trocavam as terras dos indígenas, ou seja, terras de Catacaos, por terrenos limitantes com as fazendas. Terrenos estes menores e menos férteis que contribuíram para o empobrecimento dos indígenas; com isto, os fazendeiros garantiam também uma mão de obra vizinha e barata⁷¹.

Já no que respeita à obtenção de mão de obra indígena de baixo custo, esta se alcançou mediante o sistema de *yanaconaje*. Uma vez que a organização do trabalho teve que mudar, pela maior demanda que dela fazia o cultivo de algodão, o sistema de aluguel de terras muda, instaurando-se o *yanaconaje*⁷². Os *yanaconas*⁷³ foram camponeses que alugavam terras das fazendas em troca de tempo de trabalho. Muitos

⁶⁸ Maquinaria utilizada para separar a fibra do algodão dos restos da planta e das sementes; descaroçadoras.

⁶⁹ São os centros de concentração do produto.

⁷⁰ Cf. REVESZ, 1989c.

⁷¹ Cf. REVESZ, 1992, p.84-85.

⁷² Para maior informação pode-se consultar DIEZ; ALDANA, 1994.

⁷³ O *yanaconaje* foi uma instituição de origem incaica conservada durante o vicereino espanhol na América do sul. Segundo Murra (1978), tratava-se de um grupo de trabalhadores que não participavam do sistema de trabalho rotativo do incanato se dedicando integralmente ao trabalho para o poder central. Os *yanaconas* não recebiam salário e eram, portanto, mantidos pelo estado, trat-se então de uma forma de servidumbre.

dos indígenas de Catacaos que perderam os seus terrenos na venda às fazendas uniram-se a este sistema, o qual manteve-se até a década de 1930 quando chegou a Piura uma comissão de delegados do recém criado Partido Socialista do Peru⁷⁴. Esta comissão assessorou os *yanaconas* do Baixo Piura para reivindicar o pagamento de salários pelo trabalho prestado às fazendas, iniciativa ante a qual os fazendeiros revogaram os contratos de aluguel de terras e expulsaram os *yanaconas* (é válido lembrar que muitos terminaram voltando alguns anos depois sob o sistema de trabalho assalariado)⁷⁵.

O processo de industrialização das fazendas, iniciado em fins do século XIX fortaleceu-se nas primeiras décadas do século XX quando muitos dos estrangeiros, que tinham exercido a função de intermediários na venda e exportação da produção de algodão passaram a adquirir fazendas no Baixo Piura, encarregando-se não apenas da produção, como também da comercialização dos produtos. Tratou-se do nascimento de uma verdadeira elite regional que diversificou seu poder a partir do algodão. Esta elite investiu na exportação de algodão, fábricas de têxteis, indústria de óleo de semente de algodão, importação e exportação de maquinários, etc⁷⁶. O sistema agro-exportador cresceu a tal nível, e a demanda por algodão era tal, que até os pequenos proprietários não fazendeiros tiveram que se adaptar à utilização de fertilizantes, ao cronograma agrícola estabelecido pelas fazendas agro-exportadoras e aos sistemas de irrigação⁷⁷.

Um dos principais e maiores projetos de irrigação foi o da empresa irrigadora Piura Ltda. propriedade da família Hilbick, que obteve, em 1905, uma concessão do Estado que a autorizava a construir canais destinados a irrigar 3.000 hectares de terras áridas com as águas ‘sobrantes’ do rio Piura. Este projeto, de enormes dimensões, ameaçava diretamente a disponibilidade de água dos indígenas de Catacaos, assim como representava também o avanço sobre os terrenos áridos da comuna, que seriam ‘incorporados’ pela companhia irrigadora para a construção dos canais.

Desta vez, as lutas da comuna chegaram a ser violentas, tanto contra as fazendas como contra os órgãos repressores do Estado, a serviço dos interesses destas últimas. Como produto desta mobilização, em 1940, Catacaos foi finalmente reconhecida como *Comunidad Campesina* com direitos totais sobre os seus territórios.

⁷⁴ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.113.

⁷⁵ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.114. Os autores assinalam também que, a partir destas reivindicações e do estabelecimento do trabalho assalariado, apareceram as organizações sindicais para os trabalhadores agrícolas. É assim, então, que na década de 1950 se generaliza a sindicalização dos camponeses no vale do Baixo Piura.

⁷⁶ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.123.

⁷⁷ Para maior informação pode-se consultar DIEZ, 1992.

De alguma forma, a escassez de água tinha protegido os territórios indígenas de Catacaos do avanço das fazendas, até o momento da industrialização e do “boom” algodoeiro. A monopolização do recurso hídrico nas fazendas significaria também, no século XX, o avanço dos seus interesses pelos territórios indígenas⁷⁸. É importante assinalar que o convívio entre fazendas e indígenas pertencentes à *comunidad de Catacaos* não se refere unicamente a um convívio espacial, mas também às interrelações que entre estes atores existiam. Ainda que os indígenas de Catacaos se integrassem para a luta e proteção das suas terras, no século XX, muitos destes trabalharam nas fazendas vizinhas como *eventuales*⁷⁹ durante os períodos de lavoura e safra.

Assim, as grandes fazendas industrializadas trabalhavam, sazonalmente, em torno da campanha de algodão de janeiro a setembro, período correspondente ao tempo de chuvas e aumento do curso dos rios (de janeiro a julho). Desta forma, o grosso dos trabalhadores das fazendas, justamente os *comuneros*, era eventual, trabalhando apenas na época das campanhas agrícolas, enquanto os fixos, que permaneciam empregados durante o ano todo, era um grupo reduzido, principalmente de engenheiros, contadores e técnicos. Dessa forma, o trabalho que os *comuneros* podiam esperar das fazendas era eventual, bastante instável e, evidentemente, não era suficiente para todos⁸⁰.

A imposição da monocultura, um século atrás, tinha trazido como consequência para os pequenos proprietários, o aumento da necessidade de compra de produtos alimentares nas cidades, ampliando, portanto, a necessidade de obter mais recursos monetários. Entretanto, a maior mudança para a *comunidad*, nesta época, refere-se ao acesso à terra e ao trabalho agrícola por parte das novas gerações de *comuneros*. Se, no século XVIII, tinha sido suficiente o território comunal para que todos os indígenas da *comunidad* tivessem acesso a uma parcela familiar, em meados do século XX a situação tinha mudado drasticamente. Foi este, então, o marco no qual se instalou a Reforma Agrária em Catacaos e no Baixo Piura⁸¹, implantada mediante o decreto supremo nº.

⁷⁸ Cf. REVESZ, 1992, p.83.

⁷⁹ Trata-se de trabalhadores temporários. No período de assalariamento, em que os homens camponeses saem para se empregar nas fazendas, as mulheres tomam conta da parcela familiar comunitária, dando forma a um sistema de trabalho familiar.

⁸⁰ Cf. REVESZ, 1992, p.94.

⁸¹ Sobre o tema da Reforma Agrária no vale do Baixo Piura, pode-se consultar também VAN DER PLOEG, 2006. Este texto, escrito originalmente em 1971, parte do olhar das próprias diretivas da *comunidad de Catacaos* durante o processo de reforma, tendo uma leitura extremamente crítica e nem sempre precisa do que fora este processo.

210-69-AG, do dia 18 de outubro de 1969, ao declarar Piura como a primeira região de aplicação⁸².

Em Piura, na chegada da Reforma Agrária, já se contava com um setor agrícola organizado. Por um lado, existia a Liga Departamental Agrária e Pecuária de Piura, que conglomerava os fazendeiros e os grandes investidores da agricultura local e, por outro lado, existia a Federação de Camponeses de Piura que agrupava a maior parte dos camponeses sindicalizados desde a década de 1950⁸³.

Além desta organização, processos anteriores à Reforma já tinham provocado um impacto no crescimento das fazendas e na preferência das elites por novos espaços de investimento. Foi com a seca de 1965 que o processo de expansão das fazendas no litoral norte se deteve⁸⁴. Como Revesz⁸⁵ assinala, o processo de Reforma Agrária no litoral piurano foi extremamente rápido comparado com outras regiões do Peru, o que teria relação com o fato de que algumas famílias importantes, desde a década de 1960, preferiram investir na nascente indústria a continuar com a agricultura. Assim, antes da Reforma Agrária, já alguns fazendeiros tinham vendido suas terras, por vezes inclusive aos trabalhadores ou ao Estado⁸⁶.

A própria *comunidad de Catacaos* já tinha iniciado um processo de recuperação de terras das fazendas. Este não foi, entretanto, o primeiro movimento de recuperação que a *comunidad* liderou. Principalmente na década de 1960, normas da *comunidad* convocaram os cataquenses e organizaram grandes ocupações reivindicatórias das terras comunitárias. O Estado encarregou-se de reprimir estas experiências anteriores, devolvendo as terras ao setor privado. Diferentemente disto, durante o processo de Reforma Agrária, o Estado, ao invés de reprimir, institucionalizou estas reivindicações. A discussão era sobre o futuro das terras recuperadas, propondo o Estado um modelo cooperativista de reforma e a *comunidad*, o modelo que tinha seguido nos séculos anteriores de repartição das terras entre os *comuneros*.

Num primeiro momento (1969-1972), o Estado conseguiu impor o sistema de cooperativismo mas, ante a oposição constante da *comunidad*, em 1973 firmou-se, entre a *comunidad de Catacaos* e a direção de Reforma Agrária e assentamento rural, o contrato de adjudicação de um total de 10,272 hectares com suas plantações,

⁸² REVEZ, 1992, p. 96.

⁸³ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.126.

⁸⁴ Cf. DIEZ; ALDANA, 1994, p.125.

⁸⁵ REVESZ, 1989a, p.16.

⁸⁶ Para maior informação pode-se consultar DIEZ; ALDANA, 1994.

maquinários, gado, construções e instalações⁸⁷. Neste processo, as Cooperativas Agrárias de produção (CAP's) passaram a ser Cooperativas Comuns de produção (CCP's) ou Unidades Comunitárias de Produção (UCP's), segundo tivessem sido expropriadas pelo Estado ou recuperadas pela *comunidad*.

As UCP's incluíram dentre seus beneficiários dois tipos de trabalhadores: os que não tinham qualquer propriedade e os pequenos proprietários. Tratou-se das terras marginais das ex-fazendas, portanto, das que contavam com menor número de canais de irrigação. Legalmente, estas Unidades deveriam trabalhar de forma associativa mas, na prática, as terras foram repartidas entre os associados, segundo o modelo comunal⁸⁸.

É assim que, na década de 1970, no território cataquense coabitaram: 12 CCP's, 7,040 parcelas de pequenos proprietários e 115 Unidades Comuns de Produção (UCP's)⁸⁹. Registre-se que sempre existiram importantes diferenças de poder no interior da *comunidad de Catacaos* e que esta nova classificação dos *comuneros*, segundo fossem unitários, pequenos proprietários ou cooperativistas, acabou por incrementar as diferenças entre eles. Assim, por exemplo, as 12 cooperativas, que representavam apenas uma quarta parte do total dos *comuneros*, tinham sob seu controle a metade das terras com irrigação da *comunidad* (11.074.00 hectares). As 115 UCP's controlaram 3.300.00 hectares, enquanto, no outro extremo, encontraram-se os *comuneros* históricos e os pequenos proprietários, que marginalizados pela Reforma Agrária e, mesmo sendo a população majoritária em Catacaos, com mais de 7.000 parcelas, controlavam apenas um terço das terras com irrigação⁹⁰.

Como acontecera em outras regiões do país, com o novo governo de 1980 e as propostas de economia mista no setor agrícola, a *comunidad de Catacaos* começa um longo processo de parcelamento das CCP's. No caso de Catacaos, tanto a pequena propriedade quanto as UCP's já eram trabalhadas de forma individual, tendo cada 'proprietário' uma certidão de posse emitida pela diretiva da *comunidad*. Considerando tanto as parcelas da pequena propriedade quanto as correspondentes às UCP's, Hakim (1981, p.9-11) sustenta que em 1981, antes do processo de parcelamento das 12 CCP's de Catacaos, 58% das parcelas tinham uma dimensão menor ou igual a 1/2 hectare e que só 2% das parcelas superavam os 5 hectares. Assim, o problema da escassez de terras agrícolas já era mais que evidente.

⁸⁷ Cf. REVESZ, 1992, p.95.

⁸⁸ Cf. HAKIM, 1981.

⁸⁹ Cf. HAKIM, 1981.

No início dos anos de 1980, no momento de parcelamento das CCP em Catacaos, Hakim (1981, p.37) chama a atenção sobre a insuficiência de terras agrícolas para continuar o modelo de parcelas de trabalho individual. Para isto, o autor calcula que, considerando um tamanho mínimo de 2.69 hectares para parcelas de trabalho familiar, seria preciso re-alocar 7800 famílias cataquenses a fim de que as que permanecessem tivessem terrenos que permitissem a sua subsistência. A despeito de alertas como o de Hakim, o processo de parcelamento continuou, sem re-alocação alguma. Desta forma, se a recuperação das terras tinha sido uma conquista para a *comunidad*, os anos de 1980 marcariam o momento de crise no sistema de repartição de terras individuais, mostrando a insuficiência de terra para o total de *comuneros*.

Sem fazendas, os camponeses passaram da condição de trabalhadores assalariados agrícolas a *comuneros* proprietários, num sistema de trabalho familiar, onde a escassez de terras e de recursos para o investimento agrário foi empobrecendo o sistema agrícola nacional. Neste marco, e apontando o problema da descapitalização dos camponeses, chega o PETT ao Baixo Piura em 1998 com a política de entregar títulos de propriedade individual. Ante isto, iniciou-se uma divisão na *comunidad de Catacaos*, a diretiva que estava contra o processo foi destituída por uma outra sobre a qual pesa o rumor de ter sido financiada pelo governo central, na época de Fujimori.

O projeto ingressou na *comunidad* e titulou uma boa parte dos *comuneros* que, interessados no acesso a créditos, preferiram a titulação individual. Não obstante, como explica o atual presidente da *comunidad de Catacaos*, Miguel Silva Huertas,⁹⁰ mais do que perder força, nos últimos anos a diretiva da *comunidad* tem-se fortalecido, ao contrário das expectativas do governo da época. Os agora proprietários individuais continuam procurando a *comunidad* para se protegerem contra os interesses das grandes empresas e do Estado. Assim sendo, para os *comuneros* a diretiva comunal e a *comunidad* continuam existindo, apesar da divisão da terra.

Como no início, o elemento central da *comunidad* não é a terra coletiva mas sim, o sentido de identidade comunal e o papel da *comunidad* na defesa dos seus membros. A partir do dia 8 de janeiro de 2006, pela decisão da assembléia geral da *comunidad*, aprovou-se a continuidade do processo de titulação individual das terras. Para isto a *comunidad* entrega títulos de propriedade individual aos *comuneros*, denominados de

⁹⁰ Cf. HAKIM, 1981. Ver também REVESZ, 1992, p.95-97.

⁹¹ Em comunicação pessoal, entrevista realizada no local da *Comunidad de Catacaos* no dia 20 de março de 2007.

transferência comunal e com a capacidade de vincular o proprietário com a *comunidad*. A própria *comunidad* está, atualmente, negociando com o Município a obtenção, pelos *comuneros*, de títulos de propriedade também dos terrenos das suas moradias. Acreditando que o que define a *comunidad* é mais que a terra coletiva, a atual diretiva acredita no papel de representação que a *comunidad* pode exercer.

1.3. Distribuição da terra e organização social em Chaquira

Chaquira é um dos 49 *caserios* que formam a *Comunidad Campesina San Juan Bautista de Catacaos*; e pertence, politicamente, ao distrito La Arena, à província de Piura e à região do mesmo nome⁹². É um povoado de 444 habitantes, cujas atividades produtivas se desenvolvem principalmente em torno da agricultura, seja diretamente através do trabalho em pequenas parcelas⁹³ dedicadas ao cultivo de algodão, arroz e milho, para venda a intermediários e consumo familiar, seja através da preparação e venda de *chicha* de milho⁹⁴ dentro do povoado.

Em Chaquira não há luz elétrica, água potável, sistema de esgoto e nem telefone. O único serviço com o qual Chaquira conta é uma escola *primaria* de menores⁹⁵, que funciona em regime multisseriado⁹⁶. Dada a sua proximidade ao *Centro Poblado Menor* Casa Grande, Chaquira tem um centro de saúde e uma escola *secundaria*⁹⁷ a menos de 2 quilômetros de distância. As paredes das moradias são, na sua maioria, de cana fina recoberta de barro, não têm piso e o teto é de zinco e palha. Umas poucas casas, normalmente as dos beneficiários da Reforma Agrária, têm paredes de material nobre, ainda que igualmente não tenham piso e o teto seja também de zinco. O povoado divide-se em três bairros, Novo Santa Rosa, Igreja Antiga e a Parte Central e tem um total de 89 moradias⁹⁸.

Segundo o censo que realizei em fevereiro de 2007, Chaquira tem uma população de 444 habitantes, sendo 224 mulheres e 220 homens. Uma proporção similar

⁹² Para localizar Chaquira ver MAPAS 1, 2, 3 e 4 no ANEXOII.

⁹³ As famílias proprietárias têm, em média, um hectare de terra, como se verá adiante.

⁹⁴ A *chicha* de milho é uma bebida tradicional e artesanal, produzida em todos os povoados do vale do baixo Piura. Como irei apresentar posteriormente, a principal ocupação das mulheres é a preparação e venda de *chicha*.

⁹⁵ Escola *primaria* de menores (EPM) é o nome do regime escolar que atende as primeiras séries em horário diurno e para crianças e jovens com menos de 18 anos. A escola de menores é separada da escola para adultos.

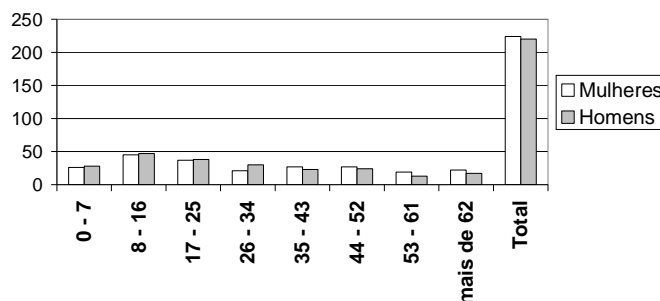
⁹⁶ Multisseriada é uma escola que não tem tantos professores quantas séries oferecidas, fazendo com que um ou mais professores tenham que atender, numa mesma sala, duas ou mais séries.

⁹⁷ Correspondente à sétima, oitava, nona, décima e décima primeira séries.

⁹⁸ Ver as fotografias anexas ao final do capítulo.

de homens e mulheres mantem-se em todos os grupos de idade, como se pode observar no Gráfico II.

**GRÁFICO II: População de Chaquira
segundo grupo de idade e sexo**



Fonte: Censo populacional e educativo 2007 – Chaquira.

Além destes 444 habitantes atuais, no censo foram declaradas 75 pessoas nascidas em Chaquira mas que atualmente moram fora do local. Estes casos foram declarados como filhos ou filhas migrantes e correspondem a 50 mulheres e 25 homens, que têm entre 18 e 59 anos. A tendência tem sido a de migrar quando se chega à maioridade, principalmente porque o motivo de migração é a procura de emprego, para o qual se requer documento de identidade. A maioria significativa de migrantes são mulheres, o que coincide com as estatísticas nacionais dos últimos anos. No caso das mulheres, 15 estão casadas e moram em outros povoados, 31 delas se encontram empregadas no setor de trabalho doméstico nas cidades, uma é operária em fábrica têxtil, outra é atendente de *lan house* e, a última, vendedora de uma loja de calçado. As ocupações masculinas na cidade são mais variadas: alguns trabalham no comércio como empregados, outros como operários agrícolas em empresas agro-exportadoras, outros na pesca e um pequeno grupo no setor de construção. Dos 444 atuais moradores de Chaquira, 110 declararam ter tido algum tipo de experiência migratória. Estas experiências tiveram durações variadas, desde alguns meses até 10 anos. Na maior parte dos casos, os motivos de retorno assinalados pelas pessoas foram doenças de algum dos pais ou casamento.

Em Chaquira, seja pela agricultura ou para a preparação de *chicha* o acesso à terra agrícola é fundamental. No entanto, apenas 70 das 89 famílias de Chaquira têm terra agrícola, ou seja, 21,59% das famílias não possuem uma parcela de terra para trabalhar. Os homens destes grupos familiares deverão se empregar como trabalhadores agrícolas assalariados, dentro do próprio *caserio* na medida do possível, e as mulheres

terão de comprar o milho para poderem preparar a *chicha*, que não é apenas fonte de renda para a família mas, também, a bebida tradicional e, portanto, fundamental para o consumo do próprio grupo.

Nestas 19 famílias sem propriedade agrícola, há 22 homens sem acesso direto à terra e, portanto, excluídos da participação na agricultura familiar. Isso, considerando todos os homens com mais de 15 anos, pois esta é a idade em que se inicia uma participação mais ativa no trabalho agrícola. As possibilidades de se empregar nas parcelas dos vizinhos são mínimas e acontecem em poucos períodos do ano, principalmente na preparação dos terrenos e na hora da safra, mas durante a maior parte do ano não se tem oferta de emprego local. Trata-se, então, de uma população de pelo menos 22 homens desempregados na maior parte do ano. Isto, sem considerar o tamanho reduzido das parcelas daqueles que declararam ser proprietários, mas sem condições de empregar todos os membros masculinos do grupo, aumentando o número total de homens desempregados. Na TABELA II pode-se apreciar a distribuição da propriedade agrícola em Chaquira, por família.

TABELA II.
Área das Unidades Agropecuárias de Chaquira

Parcelas segundo extensão	Número de famílias	Porcentagem	Hectares ocupados	Porcentagem
Não tem propriedade	19	21,35	0	0,00
De 0.1 a 0.5 hectares	27	30,34	7,1	8,22
De 0.51 a 1 hectare	19	21,35	19	22,00
De 1.1. a 1.5 hectares	6	6,74	8,75	10,13
De 1.51 a 2 hectares	3	3,37	6	6,95
De 2.1 a 2.5 hectares	1	1,12	2,5	2,90
De 2.51 a 3 hectares	12	13,48	36	41,69
De 3.1. a 3.5 hectares	2	2,25	7	8,11
Total	89	100,00	86,35	100,00

Fonte: Censo populacional e educativo 2007. Inés Olivera Rodríguez

Analisando os casos das famílias de Chaquira que têm algum tipo de propriedade, evidencia-se que das 70 famílias, 46 têm, no máximo, 1 hectare; 9 têm entre 1.1 e 2 hectares; 13 entre 2.1 e 3 hectares e somente 2 famílias têm mais de 3 hectares. Como na análise de Hakim (1981), sobre a propriedade agrícola do Baixo Piura, em Chaquira a maior parte da terra está concentrada em um grupo menor de proprietários, possuindo, a maioria, parcelas de tamanho reduzido. Assim, dos 86.35 hectares de terra agrícola ocupada pelo total das famílias de Chaquira, 41,69% pertencem apenas a 12 famílias, ou seja, 13,48% de proprietários agrícolas de Chaquira. Frente a isto, 51.69% dos proprietários concentram menos de 30% do total de terra.

As dimensões variadas dos terrenos agrícolas de Chaquira são a consequência dos diversos processos históricos de acesso à terra. Em Chaquira, coabitaram os pequenos proprietários, *comuneros* históricos como diria Revesz, e a fazenda *Negociación Agrícola Casa Grande*, dando lugar, posteriormente, ao surgimento de três tipos de propriedade: a dos pequenos proprietários, os cooperativistas e os membros da Unidade de Produção.

Em 1968, a *comunidad* instou os *comuneros* a iniciar processos de recuperação de terras, ocupando os terrenos áridos das fazendas não ocupados pelos fazendeiros. Deste processo resultou, em Chaquira, a Unidade Comunal de Produção (UCP) chamada *Chacras y Carretones*, com nove associados controlando, atualmente, uma dimensão aproximada de 10 hectares de terras agrícolas. Poucos anos depois, no processo de expropriação levado a cabo pelo Estado, configurou-se a Cooperativa Agrária de Produção (CAP) chamada *Juan Velasco Alvarado* com 39 sócios, dos quais 24 são de Chaquira e 15 de povoados vizinhos. Estes 24 sócios da ex-CAP têm o controle de, aproximadamente, 61,5 hectares dentre os 87.85 de Chaquira.

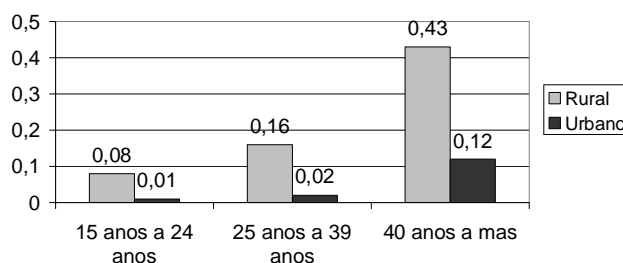
Como resultado destes processos, hoje, em Chaquira existem: os pequenos proprietários, que tiveram acesso apenas aos lotes entregues pela *comunidad* há mais de um século; os ex-cooperativistas que tiveram acesso à divisão das terras expropriadas pela Reforma Agrária; e os ex-unitários que tiveram acesso à terra mediante o processo de recuperação liderado pela própria *comunidad de Catacaos*.

Destes apontamentos iniciais, sobre o lugar da pesquisa, o objetivo é o de mostrar como o processo histórico, apresentado na parte anterior, aconteceu em Chaquira, conformando sua atual estrutura de propriedade agrícola. Os dados apresentados permitem mostrar que, se bem a terra tenha sido sempre um recurso escasso e que a migração tem sido, historicamente, uma estratégia para equilibrar a citada falta de trabalho dos/as filhos/as, o aumento populacional é uma realidade e, portanto, o problema do limitado acesso à terra agrícola agrava-se com o passar dos anos. Assim, apesar da migração, o contingente populacional em Chaquira continua a crescer, agravando o problema do desemprego. O problema da escassez de terra agrícola, e do decorrente desemprego, que começa a se evidenciar nesta apresentação, vem configurar um dos aspectos dos processos excludentes que marcam a experiência social desta população.

2. A expansão do sistema de ensino público e as relações escola - população do campo

A chegada e expansão da rede pública de ensino no campo peruano é um processo característico do século XX. Têm-se desenvolvido diversos projetos nacionais que colocaram entre as suas prioridades levar a escolaridade até o campo. Como confirma o Gráfico III, esta expansão tem produzido importantes resultados na diminuição do analfabetismo, estabelecendo-se desta forma, uma clara diferenciação geracional quanto à alfabetização:

GRÁFICO III: Taxa de analfabetismo segundo zona geográfica Peru - 2004



Fonte: Estatísticas educativas 2004 – Ministério da Educação do Peru

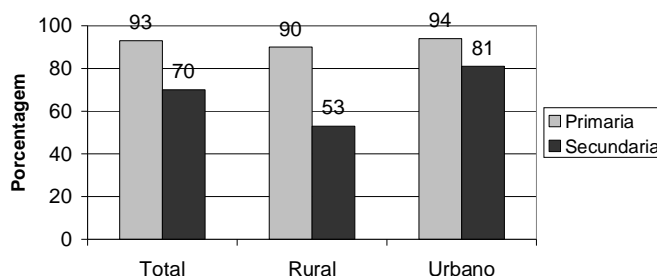
Por outro lado, a presença de escolas no campo, principalmente *primarias*, é cada vez maior. Prova disso é que, segundo o INEI,⁹⁹ não existe atualmente, no Peru, qualquer distrito rural sem ao menos uma escola *primaria*. No caso das escolas *secundarias*, a situação já não é a mesma, uma vez que a maior parte dos distritos rurais peruanos conta com estas escolas apenas nas suas capitais.

Considerando isto, e como se pode observar no Gráfico IV, para a população que frequentou ou esteve matriculada em *primaria* no ano 2003, a porcentagem da população urbana atendida é de 94% enquanto a rural é de 90%, os níveis de cobertura e acesso se mostrando bastante similares. No entanto, para a população que esteve matriculada em *secundaria*, a lacuna entre população rural e urbana cresce sendo 81% da população urbana frente a 53% da rural. A população rural que frequenta a escola ou está matriculada, cai de 90% em *primaria* a 53% em *secundaria*, ou seja, quase a metade dos/as egressos da *primaria* no campo não ultrapassam este nível de ensino.

⁹⁹ Instituto Nacional de Estatística e Informática.

Desta forma, fica evidente que a promoção à *secundaria* representa um momento de dificuldade para o prolongamento da escolaridade.

GRÁFICO IV: Taxa Líquida de cobertura em educação primaria e secundaria segundo zona geográfica. Peru - 2004

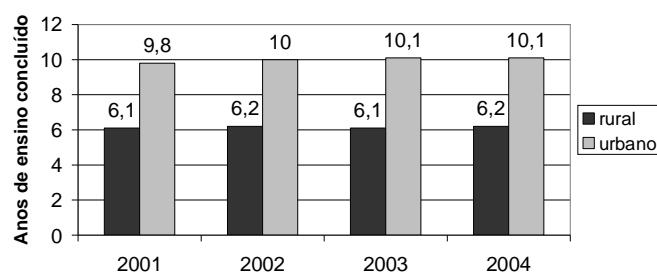


Fonte: Estatísticas educativas 2004 – Ministério da Educação do Peru

As escolas *secundarias*, no campo, costumam se localizar nas capitais dos distritos,¹⁰⁰ o que representa um problema, considerando que estes são territorialmente muito extensos. É assim que os/as moradores/as de *caserios* e *centros poblados* vêm-se, muitas vezes, impossibilitados de freqüentar este nível de ensino.

O Gráfico V complementa estes dados, mostrando as diferenças na média de anos de escolaridade entre a população rural e a urbana no Peru. Segundo este gráfico, elaborado a partir de estatísticas do *Ministerio de Educación*, conquanto nas zonas urbanas a média de escolaridade chegue quase aos 11 anos do ensino obrigatório, no caso da população rural a média chega apenas aos seis primeiros anos de ensino, ou seja aos estudos de nível *primaria*.

GRÁFICO V: Média de anos de escolaridade da população de 25 anos a mais. Peru - 2001-2004



Fonte: Estatísticas educativas 2004 – Ministério da Educação do Peru

¹⁰⁰ Segundo a organização administrativa, os distritos rurais, por serem muito extensos, têm capitais de distrito.

Apresentar os processos políticos de chegada e inserção da escola no campo permite discutir a relação que, historicamente, têm se estabelecido entre as populações rurais e essa instituição. Como se poderá observar, a expansão, no campo, da rede pública de ensino teve, historicamente, o objetivo de integrar a população na base de um esquema civilizador.

O argumento é que esta incursão autoritária da escola no campo gerou num primeiro momento, rejeição por parte da população, mas depois, foi ajudando a construir uma relação utilitarista com as populações do campo, na medida em que, como ‘modernizadora’ e transmissora da cultura urbana e ocidental, veio a ser percebida como canal necessário para a inserção na cidade sob melhores condições. A escola não teria sido pensada para o campo como caminho para sair dele ou mudar as condições culturais do mesmo. Assim, a forte relação que existe entre escolaridade e migração não teria sido produzida, mas sim fortalecida pelos discursos subjacentes à expansão da rede pública de ensino.

2.1. Integração e modernização: sobre a chegada da escola ao campo

As primeiras iniciativas de levar a escola para o campo datam de fins do século XIX, quando da construção de um projeto republicano. Assim sendo, no início, os grandes projetos de escolaridade no campo pensados pelo Estado, tiveram por objetivo a integração e modernização da nação¹⁰¹. Poder-se-ia dizer que existiram três grandes projetos educativos, até 1980: o primeiro, da república aristocrática (1899-1919) ou projeto do partido civilista¹⁰²; o segundo o projeto indigenista, desenvolvido entre os finais da década de 1930 e o começo dos anos 1960; e finalmente o projeto da Reforma Educativa do governo militar na década de 1970¹⁰³.

Quanto ao primeiro projeto, tem-se que, frente ao objetivo modernizador do civilismo, o conglomerado da população indígena, analfabeta, dispersa no campo e de economia tradicional, representava um problema para a campanha modernizadora do país¹⁰⁴. Elaborou-se, então, o discurso da autogenia, o qual defendia a riqueza da cultura

¹⁰¹ Cf. CONTRERAS, 1996, p.6.

¹⁰² O partido civilista (civilismo de agora em diante) governara o Peru entre 1899 e 1919, período também conhecido como da República Aristocrática. Este foi um partido conservador fundado em oposição ao *caudillismo*, representado pelo crescente poder dos militares no começo da República. O objetivo principal do partido civilista teria sido constituir um governo dos civis no país. O partido foi dissolvido durante o segundo período de Augusto B. Leguía como presidente, no governo ditatorial denominado o *oncenio* de Leguía (1919-1930). www.wikipedia.org consultado no dia 3/09/2007.

¹⁰³ Em geral sobre esta temática pode-se consultar CONTRERAS, 1996.

¹⁰⁴ Cf. CONTRERAS, 1996, p.6.

autóctone e a necessidade de integrar os indígenas ao marco nacional mediante a escolarização. No entanto, na prática, a escola que foi se expandindo para o campo foi a escola urbana, modernizadora, cheia de valores e conhecimentos próprios da cultura ocidental. Assim, a riqueza da cultura autóctone não aparece relacionada com os saberes trabalhados pela escola.

A escolaridade aparece neste primeiro momento como ferramenta para a civilização dos habitantes do campo. A integração nacional não era compreendida como diversidade cultural, mas sim como a separação entre os que tinham cultura e os que não a tinham, tornando, portanto, a sua integração dependente da aquisição dos conhecimentos válidos na sociedade maior.

Já antes da guerra do Pacífico (1879-1883), no primeiro momento do governo civilista (1872-1876), tinha-se priorizado a construção de uma rede pública de ensino. Para isto, a lei de 1869 criou o Conselho Superior de Instrução Pública e, um ano depois foi decretada a criação da escola *primaria* gratuita em toda capital de distrito e em âmbito nacional. Assim, desde o início a educação pública tentou abarcar a maior parte possível do território nacional. Entretanto, neste período caracterizado pelo sistema de fazendas, principalmente no espaço andino, as escolas localizadas nos distritos do interior do país não atenderam à população indígena, mas sim, às pequenas oligarquias locais constituídas de fazendeiros e funcionários públicos.

No plano administrativo, a legislação educacional da época foi referente à lei de municípios de 1873, na qual se estabelecia que os municípios ficariam responsáveis pela administração e manutenção das escolas *primarias* distritais. Uma vez tendo o censo de 1902 evidenciado os limitados logros desta lei, o qual indicou uma redução em 26 anos de apenas 5 pontos percentuais na média de analfabetismo nacional, decidiu-se pelo retorno à centralização da educação, ficando novamente em mãos do governo central a administração e manutenção das escolas.¹⁰⁵

Como assinala Chiroque (1992, p.24), o que tem predominado historicamente no Peru é o enfoque quantitativista da educação, baseado na expansão da rede pública de ensino, ou seja, da cobertura educativa, mas não na qualidade da educação oferecida. Assim, ao fim desta primeira iniciativa de criação de uma rede escolar em âmbito nacional, o perfil de quem se beneficia e de quem ficou fora da rede, bem como quais são os conteúdos da educação proposta, não foram discutidos.

¹⁰⁵ Cf. CONTRERAS, 1996, p.11.

Interrompido o mandato pelo advento da guerra, o civilismo voltou ao poder em 1899. Nesta segunda etapa, tendo sido coberto geograficamente todo o espaço nacional, o foco do investimento público em educação foi deslocado para a formação de professores. A expansão da rede pública de ensino trouxera outras necessidades como, por exemplo, a ampliação dos quadros do magistério. Para conseguir este aumento do número de professores, fundaram-se as Escolas Normais na capital (1905) e em outras cidades do interior. Para dar conta deste acelerado crescimento da rede de ensino e dos centros de formação de docentes, uma das principais medidas do projeto educativo da república aristocrática foi o incremento do gasto público destinado à educação. Neste primeiro momento, um professor de escola pública tinha um salário melhor que outros funcionários. Tornou-se parte de uma classe privilegiada¹⁰⁶.

A despeito do crescimento da rede de escolas atendidas com o aumento do professorado, o resultado, quanto ao número de matrículas e diminuição do analfabetismo continuou sendo limitado. O censo realizado em 1940 demonstrou que, entre 1902 e 1940, a porcentagem de crianças entre 6 e 14 anos com nível correspondente de instrução tinha aumentado apenas seis pontos percentuais, passando de 29% a 35%. Além disso, se o objetivo geográfico era atingir população andina, o projeto tinha praticamente fracassado, uma vez que o mesmo censo demonstrava que os maiores êxitos se concentravam no litoral. Se bem que a rede de ensino continuara se expandindo, chegando além das capitais distritais, os resultados mostravam que, em média, matrículas e frequência escolar continuavam baixas.

Para Contreras (1996), são vários os motivos responsáveis por este resultado. Por um lado, as instituições privadas de ensino concentraram-se no litoral e nas grandes cidades, agravando o hiato litoral-serra. Por outro lado, os *gamonales*¹⁰⁷ representaram, na serra, uma forte resistência contra a expansão da rede pública de ensino. Estes *gamonales* convenceram os camponeses a não enviarem seus filhos/as à escola, argumentando que os/as filhos/as educados/as desafiariam a autoridade do pai e esqueceriam a sua cultura. São estes os motivos pelos quais, num primeiro momento, a

¹⁰⁶ Cf. CONTRERAS, 1996, p.20.

¹⁰⁷ Termo utilizado para se referir aos fazendeiros, principalmente da serra sul do Peru, que estabeleciam contratos de aluguel de terras com camponeses em troca de trabalho na produção da fazenda. Faz referência ao sistema de exploração de índios nas fazendas. Segundo o Dicionário da Real Academia da Língua Espanhola (RAE), na América Central e Meridional o termo *gamonal* foi utilizado para fazer referência aos *Caciques*, definidos estes pela RAE como 'pessoa que numa coletividade exerce um poder abusivo'. <http://www.rae.es/> consultado no dia 25/11/2006.

escola foi percebida como invasora pela população do campo e portadora de uma cultura distante e alienante, pela qual esta população não mostrou interesse.

Para o Estado, a modernização dos indígenas e camponeses, que implicava a sua alfabetização e introdução nos conhecimentos ocidentais, era uma forma de integração e inclusão. Aparentemente, para os próprios indígenas e camponeses, este mesmo processo representava uma ameaça para a organização e cultura locais. Desta forma, o governo de então não soube, ou não teve interesse em compreender as necessidades da população rural nas quais a escola poderia ter trabalhado. Assim, esta etapa de constituição e expansão da rede de ensino público não alcançou nem os seus objetivos qualitativos, referentes à qualidade do ensino, nem os objetivos quantitativos, referentes às matrículas e frequências, definindo-se como uma etapa de rejeição da escola no campo.

No que respeita ao projeto indigenista, este não iria partir do Estado, mas sim de uma elite mestiça ilustrada, originária da região sul andina do país, a qual, na década de 1940, obtivera respaldo do Ministério de Educação,¹⁰⁸ transformando o projeto dos indigenistas em política de estado. Foi José María Arguedas¹⁰⁹, num artigo publicado em 1944, quem propôs o ‘método cultural’¹¹⁰. Este método contemplava a alfabetização na língua materna para o qual, no caso andino, era indispensável construir um alfabeto quéchua¹¹¹. A denúncia de Arguedas seria que as escolas no campo ensinavam a memorizar códigos, mas não a interpretar palavras e que isto se devia ao fato da escola ser impositiva e não tentar compreender a realidade das crianças do campo. Arguedas foi chamado pelo Conselho Nacional de Educação para expor o seu projeto em 1945

¹⁰⁸ Fundado em 1936.

¹⁰⁹ José María Arguedas (1911-1969) - Intelectual peruano, nasceu na cidade de Andahuaylas. Estudou antropologia na Universidade Nacional Maior de San Marcos. Escreveu contos e romances destacando sempre a temática do encontro entre a sociedade ocidental e a sociedade andina, em histórias sobre a vida nas fazendas e nas pequenas cidades andinas. Denunciou sempre o abuso contra os indígenas e foi propulsor do indigenismo. Grandemente reconhecido como escritor, não o foi como antropólogo; fora acusado de confundir a literatura com a ciência. Imerso numa grande depressão, atribuída à recusa sistemática da academia, suicidou-se em 1969. Hoje é reconhecido com um dos intelectuais mais importantes do Peru, principalmente pela academia antropológica, sendo um dos autores centrais nas discussões sobre identidade nacional, mestiçagem e indigenismo.

¹¹⁰ Cf. CONTRERAS, 1996, p.22.

¹¹¹ “Desde el punto de vista demográfico, el quechua es la lengua indígena más importante de las Américas. Según diversos estimados, entre 7 y 8 millones de personas la hablan hoy en día en varios países de Sudamérica. La gran mayoría está concentrada en los países andinos centrales, Ecuador, Perú y Bolivia; mientras que bolsones menores de hablantes ubican al quechua también en Argentina, Colombia, Chile, y tal vez también en Brasil.” Citado de curso de quechua on line da Pontificia Universidad Católica del Perú <http://www.pucp.edu.pe/estudios/cursos/quechua/Quechua%20y%20Modernidad.doc> Consultado no dia 26/10/2006.

quando se reuniu com Valcárcel¹¹² e Encinas¹¹³, Ministro de Educação e presidente da comissão de educação do Congresso da República, respectivamente.

Os eixos do projeto indigenista foram: alfabetização em quéchua para a população indígena¹¹⁴, ampliação da gratuidade e obrigatoriedade da educação até os 3 primeiros anos da *secundaria* e formação de professores que falassem quéchua. Para a formação destes professores, expandiram-se as Escolas Normais nas províncias do interior do país e iniciou-se uma campanha para aumentar o número de candidatos de províncias, principalmente quéchua-falantes.

O grande avanço do projeto indigenista, com respeito ao projeto civilista, foi começar a trabalhar a educação do campo em termos dos conteúdos e não apenas em termos da estrutura educativa. Tratou-se da aposta por uma educação que pudesse partir dos conhecimentos locais, ao menos em termos da língua.

Em termos políticos, talvez a mais importante das medidas tomadas neste período foi que, pela primeira vez, os fazendeiros viram-se obrigados não apenas a ‘permitir’ a educação dos/as filhos/as dos trabalhadores, como deveriam financiar este processo, uma vez que se dispôs que as fazendas e estabelecimentos rurais privados com 30 ou mais crianças em idade escolar estariam obrigados a abrir uma escola sustentada pelo proprietário¹¹⁵.

No final dos anos 50, a estratégia seguida pelo projeto indigenista de alfabetizar na língua materna foi criticada, basicamente pelos custos da capacitação de professores e o preparo de materiais de ensino bilíngües. Mas também pesou o fato de que no campo pais e mães não concordavam com a idéia da alfabetização em quéchua¹¹⁶. Se, durante as primeiras décadas do século XX, a população do campo entendeu a chegada das escolas como uma invasão, já na metade do século, com o forte incremento dos processos migratórios campo-cidade iniciados na década de 1940¹¹⁷, e, portanto com o incremento das relações campo-cidade, a visão em torno da escola mudou. Neste

¹¹² Luis Eduardo Valcárcel (1891-1986), historiador e antropólogo peruano, nasceu na cidade de Moquegua, trasladou-se depois a Cusco e finalmente a Lima no desempenho de diversos cargos públicos.

¹¹³ José Antonio Encinas (1886-1958), professor, nasceu na cidade de Puno; fundou a primeira escola Normal em 1905 na cidade de Lima, trasladou-se à capital e conformou a primeira promoção de normalistas peruanos. Como intelectual e nos cargos políticos desempenhados, defendeu a instauração da educação bilíngüe. Trabalhou como professor na sua cidade natal, até ser deportado por motivos políticos durante a ditadura de Leguía (1919 - 1930). De volta ao Peru, assumiu a direção da escola Normal.

¹¹⁴ Até este momento a escola não tinha chegado ainda à população da Amazônia e o litoral, menos pobre que a serra, não era prioritário. Por este motivo o rural foi compreendido pelo projeto indigenista como o andino e, portanto foi priorizada a escolaridade bilíngüe e dentro desta a escolaridade em quéchua.

¹¹⁵ Cf. CONTRERAS, 1996, p.25.

¹¹⁶ Cf. CONTRERAS, 1996, p.23.

momento, a escola passou a ser vista como um canal de urbanização, constituindo-se em uma necessidade para as populações que tinham interesse em se trasladar para a cidade. O interesse destes pais e mães era a aprendizagem do castelhano e, portanto, não fazia sentido postergar isto com a alfabetização em quéchua.

Com o crescimento da rede de ensino e o maior gasto em formação de professores, sem o incremento do gasto público em educação, os salários dos professores começaram a diminuir em termos de poder aquisitivo. O magistério deixou de ser uma das profissões mais promissoras e, portanto, de ser uma das mais requeridas pelos melhores estudantes. Assim, os postulantes à profissão de professor não foram mais os egressos das melhores escolas e nem os melhores estudantes.¹¹⁸

Por outro lado, tinha-se pensando no crescimento do magistério, mas não nas maiores exigências de compra de materiais de ensino. A contínua expansão da rede pública de ensino, que tinha já chegado a *caserios* e *centros poblados* rurais, não permitia o estabelecimento das escolas com todos os materiais e mobiliários requeridos. Foram assim, surgindo diferenças em termos da própria estrutura dos centros educativos entre as escolas urbanas ou mais próximas das cidades, agora ‘melhores’, e as escolas rurais, distantes da cidade, carentes de mobiliário, materiais e, por vezes até, de estrutura.

Entre a perda de status do magistério e as dificuldades de trabalho que significava exercer a pedagogia no campo, ser professor rural começou a ser sinônimo de pobreza. Por este motivo, os melhores professores evitavam ser indicados para regiões rurais, ficando os pior preparados como candidatos a estas escolas. Assim, as escolas rurais começaram a se configurar como escolas com carências materiais e, também, humanas.

No que respeita ao terceiro dos projetos, este se refere à Reforma Educativa¹¹⁹ do governo de Velasco Alvarado (1968-1975) que, como a Reforma Agrária, fez parte das medidas tomadas pelo governo militar (1968-1980) para a modernização do país. Novamente, as estatísticas foram utilizadas como prova do fracasso do projeto anterior e como justificativa para uma reformulação da educação pública no Peru¹²⁰. Com o

¹¹⁷ Sobre este tema consultar também MATOS MAR, 1988.

¹¹⁸ Cf. CONTRERAS, 1996, p.29.

¹¹⁹ Para maior informação sobre o processo da Reforma Educativa do governo militar, consultar SALAZAR BONDY, 1975. O autor foi o intelectual por trás desta reforma e este texto plasma os objetivos centrais e ideológicos da reforma. É um livro importante para compreender o processo ainda que pela sua proximidade temporal e ideológica, não permita uma avaliação crítica do mesmo.

¹²⁰ Cf. CONTRERAS, 1996.

objetivo de modernizar o sistema de ensino e integrar o território nacional construiu-se um projeto educativo único, estabelecendo-se um programa de ensino obrigatório (para escolas públicas e privadas) em nível nacional, elaborado com base em um diagnóstico da realidade educativa peruana¹²¹.

O ponto central deste projeto, denominado 'Reforma Educativa', foi a Lei Geral de Educação de 1972. Nesta proposta a educação foi compreendida como parte do processo produtivo do país e, por este motivo, dever-se-ia configurar segundo as necessidades econômicas nacionais¹²². Foi, assim, dada uma ênfase fundamental à formação ocupacional e à inclusão no sistema educativo público de adultos e analfabetos. Pela primeira vez, deu-se importância a diferentes processos de ensino - aprendizagem, considerando não apenas a educação básica regular de menores, mas também a educação básica ocupacional para adultos. Foram também impulsionados programas de alfabetização, seguindo o sistema de educação popular de Paulo Freire e programas ocupacionais de ensino.

A Reforma Educativa representa, até o dia de hoje, o principal e maior projeto educativo levado a cabo no Peru. Foi um processo de dimensões nacionais, ainda que achasse nas cidades maior repercussão, tanto pela oposição dos partidos políticos de direita quanto pelas demandas dos movimentos sociais formados pelas populações das vilas populares¹²³ demandando serviços, empregos e moradia. No intento de dar coerência ao sistema de ensino nacional frente à situação econômica e produtiva, foram implantadas diversas normas para o caso das escolas rurais como, por exemplo, a mudança do calendário letivo escolar adaptado ao calendário produtivo do campo.¹²⁴

Como Tovar (1988, p.32-35) assinala, o principal problema da reforma teria sido a crise econômica que o país vinha atravessando; assim, a ausência de fontes de emprego e a marginalização econômica e política dos setores populares acabaram limitando os possíveis resultados da mesma. O processo de desvalorização de determinados diplomas de estudo superior aconteceu, como em outros países, no momento da massificação do sistema educativo. Assim, enquanto alguns setores populares, e a empobrecida classe média, ascendiam ao magistério e a algumas

¹²¹ Ver DIEZ; ALDANA, 1994.

¹²² Cf. TOVAR, 1988, p.34.

¹²³ Assentamentos informais inicialmente surgidos na cidade de Lima, na sua maioria, formados por migrantes andinos.

¹²⁴ Cf. TOVAR, 1988.

profissões universitárias, os níveis superiores de educação e as profissões mais rentáveis continuaram sob o controle das classes dominantes¹²⁵.

Ainda seguindo o enfoque do liberalismo do Banco Mundial, através de propostas de educação profissionalizante e do discurso do capital humano, o governo de Velasco se autodefinia como de corte socialista. Propunha-se como objetivo promover o desenvolvimento duma consciência social transformadora, que funcionaria através da participação popular no sistema educativo. Pretendia-se um novo modelo pedagógico sustentado na visão crítica da educação freiriana, entendendo o/a estudante não como receptor das informações, mas como indivíduo capaz de analisar a sua própria realidade, passando a ser um sujeito modificador da mesma¹²⁶.

Além das condições econômicas e de desemprego já assinaladas, no que respeita à aplicação mesma das propostas educativas, a formação de professores foi a principal dificuldade. Os investimentos em capacitação de professores foram mínimos, conseguindo escassamente modificar as relações reais dos/as professores/as com os/as estudantes. Não se previu que uma pedagogia para a educação crítica devia partir de uma re-formação dos professores que vinham de uma escola definida pelo autoritarismo.

No que respeita à participação das populações locais nos processos educativos, esta acabou sendo reduzida à participação econômica das famílias, ou seja, à construção de locais para o funcionamento de escolas e pagamento de cotas para garantir o funcionamento das mesmas. Desta forma, quanto à organização das escolas, a *comunidad* não conseguiu uma participação efetiva¹²⁷. Assim, não apenas a *comunidad* continuou distante das decisões educativas quanto tornou-se relativa a gratuidade do ensino público.

Como no caso da Reforma Agrária, a Reforma Educativa teve o seu maior impulso até 1973, mas foi por ocasião da mudança de governo de 1975 que os movimentos de direita tiveram maior espaço de participação. Começam assim as censuras e o retrocesso na aplicação das políticas reformistas. Com o pretexto de não manipular a consciência da população, foi definido como subversivo tudo o que pudesse

¹²⁵ Cf. TOVAR, 1988, p.34.

¹²⁶ Cf. TOVAR, 1988, p.35.

¹²⁷ Cf. TOVAR, 1988, p.36.

impulsionar uma atitude crítica perante a sociedade ou que evidenciasse a diferenciação social existente¹²⁸.

Entre 1976 e 1978, os grupos militares no poder, diante a necessidade de mostrar os resultados da modernização do sistema educativo, retiraram os conteúdos sociais da reforma para se centralizar na eficiência educativa¹²⁹. Nestes anos, a crise econômica aumentou, contribuindo para o corte do orçamento com o qual infra-estrutura, materiais didáticos e salários do magistério vieram a ser ainda mais prejudicados. Segundo Tovar, em 1972 o orçamento destinado à educação representava 21.6% do orçamento nacional e, em 1979, tinha diminuído para 10.54%¹³⁰.

Um dos principais resultados da Reforma Educativa, foi o aumento da expectativa de escolaridade por parte da população. As demandas por ensino público aumentaram, obrigando o Estado a investir no crescimento da rede pública de ensino. Por outro lado, a promoção de participação popular no sistema educativo se bem foi bastante restrita, acabou por gerar um movimento social em torno das demandas da população por educação pública. Assim, nos últimos anos do governo militar, não foi apenas o sindicato de professores que saiu às ruas para reclamar salários, foram também pais e mães de família e até estudantes se solidarizando com os/as professores/as e reclamando melhores condições de ensino¹³¹.

No caso do campo, foi a partir da década de 1970 que, em diversas regiões do país, as populações camponesas se organizaram para reclamar escola para os/as filhos/as. Muitas chegaram a construir, elas mesmas, estruturas para o funcionamento de escolas, providenciar o envio de professores e, inclusive, assumir os custos do pagamento dos mesmos¹³². Estabelece-se, assim, o momento no qual a necessidade de escolarização passa a se identificar como uma demanda social e não mais como um plano modernizador e impositivo do Estado. No que se refere aos resultados da reforma, Tovar (1988) sustenta que o caráter elitista da educação quase não mudou:

Não aconteceu uma democratização real do sistema educativo, ainda que sim um parcial aumento do acesso à educação média e superior. Estes se produzem majoritariamente entre os setores da pequena burguesia empobrecida, que ingressam assim às profissões de reduzido custo econômico e menor exigência acadêmica, na linha das humanidades. ¹³³
(TOVAR, 1988, p.44)

¹²⁸ Cf. TOVAR, 1988, p.51.

¹²⁹ Cf. TOVAR, 1988, p.38.

¹³⁰ Cf. TOVAR, 1988, p.47.

¹³¹ Cf. TOVAR, 1988, p.40.

¹³² Sobre este processo pode-se consultar DIEZ, 1998.

¹³³ A tradução do castelhano é minha.

Por outro lado, o aumento da demanda educativa não teve correlação com a expansão do sistema de ensino público. Assim, aumenta a relação professor-aluno e a relação alunos por sala de aula¹³⁴. Desta forma, se bem que a reforma logrou aumentar a demanda por educação na população, não conseguiu dar as condições para incorporar ao sistema esta nova massa de alunos/as.

Como visão geral da reforma, resultou que o propósito de homogeneizar o sistema de ensino público e privado tentou eliminar os sinais de distinção e levar a uma homogeneidade da qualidade educativa. Foram assim reformulados tanto os currículos e métodos de ensino, quanto os textos e matérias, sendo todos obrigatórios tanto para a escola pública quanto para a privada. Finalmente, instaurou-se o uniforme único para todas as escolas, públicas ou privadas, e oficializou-se o quechua como língua nacional. A tentativa de acabar com os sinais de distinção mais visíveis gerou um forte enfrentamento com as escolas privadas e as classes dominantes, motivo pelo qual foram normas de difícil incorporação. Assim, nenhuma destas normas chegou a se estabelecer definitivamente e, com o fim do governo militar em 1980, elas foram eliminadas.

Para finalizar esta parte, num breve balanço, poder-se-ia dizer que apresentei dois processos: por um lado, o das mudanças nos modelos de escola que foram levados ao campo e, por outro, o do aumento das demandas por ensino escolar na população tanto urbana quanto rural. Ainda que seja provável que o primeiro evento tenha relação causal com o segundo, não se tem argumentos suficientes para afirmar que, efetivamente, as mudanças nas políticas educativas tenham gerado uma maior demanda da população por escolaridade.

No intuito de compreender como ocorreu a criação do vínculo entre escola e população rural, proponho que se trata de uma combinação de fatores, onde as mudanças nas políticas e nas formas da escola que chegaram ao campo constituem apenas uma dimensão da questão. Outros processos, como por exemplo, o aumento da migração campo – cidade, que se iniciou na década de 1940, resulta também importante, uma vez que para a população do campo tornara-se cada vez mais necessário conhecer os códigos urbanos, identificando na escola a possibilidade de aprendê-los. Não se trata apenas do aumento das migrações mas, em geral, do aumento da proximidade campo – cidade, pelas estradas e pela popularização dos meios de comunicação no campo.

¹³⁴ Cf. TOVAR, 1988, p.45.

2.2. A escola em Chaquira: luta campesina por escolaridade

Nesta parte, apresento o processo de surgimento e expansão da escola em Chaquira conforme dados coletados junto aos professores da escola *primaria* e por alguns/as dos/as moradores/as mais velhos do povoado. Em Chaquira, a escola chegou em 1946, quando os próprios camponeses, com apoio da diretiva da *comunidad de Catacaos*, solicitaram à Zona Educacional de Piura¹³⁵ o envio de um professor para ensinar as crianças do, nessa época, anexo Chaquira. O professor foi enviado, mas não havia recursos para construir uma escola, motivo pelo qual esta funcionou na casa do presidente do anexo. Este seria então um claro exemplo dos processos descritos por Diez (1998, p.132) em que o ensino escolar aparece no campo como uma demanda das próprias populações.

Até 1968, o anexo Chaquira foi vizinho da fazenda *Negociación Agrícola Casa Grande*, razão pela qual, inicialmente, os alunos desta escola foram os filhos dos *comuneros* moradores do anexo Chaquira e também os filhos dos trabalhadores da fazenda. No entanto, como contaram algumas das pessoas em Chaquira, o fazendeiro não gostava que os trabalhadores enviassem os filhos à escola e o administrador se apresentava com frequência no local de funcionamento da mesma, ameaçando que os trabalhadores que tivessem filhos freqüentando a escola perderiam o emprego.

Em 1958, a Zona Educacional de Piura outorgou recursos para construir a escola. Ergueu-se uma sala de aula, um banheiro, um pequeno quarto e uma cozinha sendo que a professora devia morar na escola, dada a distância entre o anexo e a cidade de Piura e a falta de transporte público. A escola de Chaquira continuou atendendo o primeiro e segundo graus de *primaria*, mas agora em melhores condições. As famílias que desejassem que os filhos continuassem estudando, e tivessem as possibilidades econômicas para fazê-lo, deveriam enviá-los até a capital distrital, o que representava, aproximadamente três horas de deslocamento a pé.

No ano de 1965, como parte do processo de expansão da rede pública de ensino, a Zona Educativa de Piura construiu e equipou a escola *primaria* de Casa Grande, no anexo vizinho de Chaquira. Esta escola, chamada *Virgen del Tránsito*, atendeu desde o início os seis graus da *primaria*, contando com seis professores/as e seis salas de aula, ou seja, funcionou como uma escola polidocente completa¹³⁶. É neste momento que,

¹³⁵ Hoje Direção Regional de Educação de Piura, DRE - Piura.

¹³⁶ Em contraposição à escola multisseriada, a escola polidocente completa atende os seis graus da *primaria* com um docente e uma sala de aula para cada um.

dada a proximidade destes dois anexos da *comunidad*, aumentam as possibilidades do acesso ao ensino para as crianças e jovens de Chaquira. Com exceção dos filhos/as dos trabalhadores da fazenda, para quem o acesso à escolaridade continuava sendo difícil até o fim do sistema de fazendas¹³⁷.

Em 1985, por iniciativa das próprias autoridades do então *caserio* Chaquira, foi construída uma sala de aula e foi solicitado à Zona Educativa de Piura o envio de um segundo docente. Assim, apenas trinta e nove anos depois do início da escola, se lograra ampliar a cobertura escolar do *caserio*, atendendo agora do primeiro ao quarto grau com dois professores. Um ano depois foram solicitados recursos ante o município distrital para a construção de uma terceira sala de aula. Assim, em 1987, a escola de Chaquira funcionava com dois professores, nas duas novas salas de aula.

Como se pode observar, o caso do aparecimento e expansão da escola de Chaquira é um exemplo da vontade da população camponesa de ter acesso à escolaridade. Ainda que, na maior parte do processo, a expansão tenha dependido do orçamento público, as iniciativas foram sempre dos camponeses. Este processo é coerente com a importância que teve a escolaridade para a diretiva da *comunidad* de Catacaos, a qual, como indica Diez (1992, p.54), desde o início percebeu a educação como fundamental para a população da *comunidad*. Prova disso seria que, para finais do século XIX, 50% do orçamento de Catacaos teria sido destinado ao ensino público.

Em 1994, nove anos depois, foi solicitada à FONCODES¹³⁸ a construção de mais duas salas de aula para atender os seis graus que formam a *primaria*. Por iniciativa do diretor da escola, e com o apoio do presidente da associação de pais de família, foram solicitados e obtidos outros três professores. Assim, a partir de 1995, a escola de Chaquira começou a atender às seis séries da *primaria* com cinco docentes. Foi no ano 2000 que, por insuficiência nas matrículas, foi pedida a transferência de um dos professores. Ficaram, então, quatro professores para atender as seis séries.

Desde o início da década de 1990, começou-se a reutilizar a sala de aula antiga, construída em 1958, para dar funcionamento ao programa de educação inicial não escolarizado, PRONEI. O PRONEI, que inicialmente era atendido por uma mãe de família de Chaquira com *secundaria* completa, passou no ano de 1998 a ser atendido

¹³⁷ Segundo o censo que realizei no início de 2007, 31 adultos com idades entre 50 e 85 anos, com uma escolaridade de no máximo segundo grau de *primaria*, declararam que interromperam a sua escolaridade por 'implicância' do fazendeiro.

¹³⁸ Fundo de Cooperação para o Desenvolvimento Social, escritório dependente do Ministério da Mulher e Desenvolvimento Social (MIMDES), criados ambos no governo de Fujimori.

por uma professora de educação infantil paga pela Direção Regional de Educação de Piura (DRE - Piura). Assim, atualmente em Chaquira conta-se com atendimento de educação infantil e *primaria*.

Como se pode observar na TABELA III, a escola *primaria* de Chaquira, que tem o número 14125, é uma escola polidocente multisseriada¹³⁹, tendo atendido, nos últimos nove anos a uma média anual de 104 alunos/as. É importante assinalar que, segundo as atas da escola de Chaquira, 24,4% do total das matrículas corresponde a alunos que provêm de outros povoados.

Tabela III.
Matrícula anual da escola *primaria* 14125 de Chaquira. 1998-2006

Séries	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1 °	8	20	19	16	14	21	27	24	20
2 °	28	19	13	18	20	19	18	21	22
3 °	29	25	15	12	19	18	18	16	11
4 °	18	25	25	18	15	15	12	15	8
5 °	21	17	15	22	19	13	16	15	12
6 °	17	19	11	17	17	16	9	13	7
Total	121	125	98	103	104	102	100	104	80

Fonte: ESCALE – Ministério de Educación del Perú.

Como se pode apreciar na Tabela IV, no que respeita ao total de mulheres de Chaquira: 21% não têm nenhuma experiência escolar, 46% têm *primaria* incompleta, 10,2% têm *primaria* completa, 18% *secundaria* incompleta, 9,8% *secundaria* completa e 3,5% estudos superiores. No caso dos 220 homens moradores atuais de Chaquira: 13,6% não têm experiência escolar, 41,8% têm *primaria* incompleta, 7,7% têm *primaria* completa 18% *secundaria* incompleta, 15,4% *secundaria* completa e 3,18% estudos superiores.

Assim, em termos globais, a maior parte da população, tanto feminina quanto masculina, tem como nível de escolaridade a *primaria* incompleta, ou seja, tem tido experiência escolar de, no mínimo, um ano e, no máximo, 5. No entanto, estes dados começam a mudar nas gerações mais novas sendo que, para a população de 25 anos ou menos, o nível de escolaridade preponderante é a *secundaria* completa, estando a maior parte dos mais novos deste grupo ainda dentro do sistema de ensino.

¹³⁹ Polidocente significa que é uma escola com mais de um professor, mas que não chega a atender cada grau numa sala e com um professor diferente.

TABELA IV.

Nível de escolaridade da população de Chaquira segundo sexo e geração

Faixas de idade/ sexo	Sem escolaridade		Primaria incompleta		Primaria completa		Secundaria incompleta		Secundaria completa		Estudo Superior	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
0 - 7	20	21	6	7	0	0	0	0	0	0	0	0
8 - 16	0	0	28	30	5	4	11	12	0	1	1	0
17 - 25	0	0	3	5	9	6	7	10	14	14	4	3
26 - 34	0	0	8	12	6	2	1	5	6	9	0	2
35 - 43	1	0	23	8	2	3	0	8	1	3	0	1
44 - 52	4	1	19	11	1	2	1	3	1	6	1	1
53 - 61	8	3	0	7	9	0	0	2	0	1	2	0
Mais de 62	14	5	8	12	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	47	30	95	92	32	17	20	40	22	34	8	7

Fonte: Censo populacional e educativo de Chaquira 2007. Inés Olivera Rodríguez

Na geração menor de 35 anos, há um aumento significativo da população com nível de escolaridade de *secundaria* completa ou incompleta, provavelmente decorrente da chegada da escola *secundaria*, tema ao qual voltarei mais adiante. Em relação ao gênero: se nas gerações mais antigas a diferença de nível de escolaridade entre homens e mulheres é notável no caso das gerações mais recentes esta desigualdade diminui significativamente, sendo que, para a população menor de 34 anos, tanto homens quanto mulheres detêm os mesmos níveis de escolaridade. Este aspecto é sublinhado pela própria população, quando pais e mães assinalam que, ainda que ‘antigamente’ se priorizara os homens nos investimentos escolares familiares, hoje não é mais assim. Atualmente julgam que é importante investir na formação escolar de todos/as os/as filhos/as; atitude possivelmente relacionada com o trabalho feminino que, independentemente de ocorrer dentro ou fora do povoado, faz das mulheres elementos centrais na produção de recursos que incrementam o orçamento familiar.

O aumento no nível de escolaridade da população total também fica evidente e tem relação direta com o processo de expansão da escola de Chaquira uma vez que, em cada geração, aumenta a população total com *secundaria* completa, enquanto diminui até desaparecer a população sem nenhuma experiência escolar. Pode-se apreciar, também, na Tabela V como, em média, a situação escolar da população de Chaquira passa da interrupção à continuidade escolar.

TABELA V.
Situação escolar da população de Chaquira segundo sexo e geração.

Faixa de idade\Sexo	Sem escolaridade		Escolaridade interrompida		Continuação da Escolaridade		Escolaridade concluída		TOTAL	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
0 – 7	20	21	0	0	6	7	0	0	26	28
8 – 16	0	0	5	3	40	43	0	1	45	47
17 – 25	0	0	12	14	7	7	18	17	37	38
26 – 34	0	0	15	19	0	0	6	11	21	30
35 - 43	1	0	25	19	0	0	1	4	27	23
44 - 52	4	1	22	19	0	0	1	4	27	24
53 - 61	8	3	9	9	0	0	2	1	19	13
Mais de 62	14	5	8	12	0	0	0	0	22	17
TOTAL	47	30	96	95	53	57	28	38	224	220

Fonte: Censo populacional e educativo de Chaquira, 2007. Inés Olivera Rodríguez

É importante considerar que a continuidade da escolaridade, e inclusive a conclusão da mesma, aparecem com maior frequência na população com até 34 anos. Da mesma forma, 40 das 45 mulheres e 43 dos 47 homens da faixa etária de 8 a 16 anos freqüentam a escola. Desta forma, a interrupção da escolaridade aparece em cada geração em menores proporções, enquanto aumentam os casos que continuam e, inclusive, concluem o ensino obrigatório. Este processo de aumento da escolaridade em Chaquira mantém estreita relação com o crescimento da escola *primaria* de Chaquira e com o surgimento da escola *secundaria* de Casa Grande.

A escola *secundaria* Ricardo Palma, do *Centro Poblado Menor* Casa Grande, foi criada em 1981. Até esse ano, a juventude de Chaquira com expectativas de continuidade escolar teria de avaliar se iria se deslocar até a capital do distrito de Catacaos ou à capital do distrito de La Arena. Isso provavelmente explica a reduzida escolaridade entre a população adulta.

O Ricardo Palma atendeu desde o seu início os cinco graus da educação *secundaria*. Atualmente, ele conta com 15 professores, duas seções para cada grau e uma sala de aula para cada seção. O perímetro de Ricardo Palma é cercado e, além das 10 salas de aula, conta com quatro banheiros, uma sala de direção e administração e duas salas de depósito. Essa instituição tem também duas quadras esportivas, um amplo jardim e uma horta na qual trabalham os alunos.

Segundo informação do Ministério de Educação, a matrícula do Ricardo Palma teria praticamente duplicado em nove anos, conforme mostra a Tabela a seguir:

TABELA VI.

Matrícula anual da escola *secundaria* Ricardo Palma de Casa Grande. 1998-2007

Séries	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
1 °	87	67	87	76	82	104	100	77	109	101
2 °	55	71	65	85	70	80	97	90	75	106
3 °	35	44	67	64	85	60	70	90	86	99
4 °	33	31	43	63	59	82	49	64	81	83
5 °	54	28	30	42	64	59	75	46	63	79
Total	264	241	292	330	360	385	391	367	414	468

Fonte: Informação dos anos 1998 a 2006 ESCALE – Ministerio de Educación del Peru. Informação do ano 2007 foi fornecida pelo diretor do Ricardo Palma.

Esta escola atende a estudantes de todos os povoados próximos de Casa Grande¹⁴⁰, uma vez que existem apenas duas escolas *secundarias* na zona e esta, segundo o seu diretor, seria de melhor qualidade que a outra.

Com estes dados e com parte da história da expansão da rede pública de ensino em Chaquira, tenho tentado mostrar que a escolaridade faz parte, desde há muito tempo, dos projetos da população de Chaquira. A luta pela construção e ampliação da escola e o claro aumento do nível de escolaridade alcançado a cada nova geração mostra a existência de um projeto de escolaridade a longo prazo. Este projeto que tem como núcleo não o sujeito de forma individual, mas a família como grupo integrado.

¹⁴⁰ Rio Viejo, Santa Elena, Alto de la Cruz, Casa Grande, Vichayal, Cumbibira Norte, Chaquira, Loma Negra, Alto de los Carrillos, Pampa de los Silva, El Milagro, etc.

As paisagens de Chaquira

O entorno:

1. O deserto



2. A irrigação e cultura



As moradias e as ruas

Os tetos.



As fachadas



Os quintais



Muitas paredes de cana fina e palha...



Outras poucas de tijolo



A paisagem das ruas



Capítulo II

As bases teórico–metodológicas da pesquisa

Este capítulo traz os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa e tem por finalidade ajudar o entendimento de como diferentes relações com a escola são possíveis no marco da desigualdade e exclusão social. Para isto, propõe um “corpus” interpretativo composto por conceitos tais como projeto, sentido e experiência, que permitirão compreender como as e os jovens camponeses de Chaquira se relacionam com a escola.

Na primeira parte deste capítulo, partindo da relevância que a teoria da reprodução de Bourdieu tem para os estudos sobre educação, apresento uma discussão sobre a necessidade de considerar os casos que, fugindo à regra ‘nível socioeconômico baixo = fracasso escolar’, não são possíveis de serem explicados unicamente pela teoria da reprodução. Assim, selecionei propostas teóricas que, partindo da crítica a esta teoria, tentam compreender o problema a partir da própria relação que os estudantes e suas famílias estabelecem com a escola.

A proposta é pelo que Charlot (1996) chama uma sociologia do sujeito, que no campo da educação aponta para a compreensão dos sentidos que este dá à sua experiência escolar; ou o que Dubet (1996) define como uma sociologia da experiência, que compreende a escolarização como parte do processo de subjetivação, de construção da própria experiência. Sem desconhecer as críticas feitas pela teoria reprodutivista, estes autores sustentam a importância de compreender não apenas o nível macro do funcionamento do sistema escolar e social, mas também o nível do que motiva, ou não, os sujeitos a construir uma relação com a escolaridade, a maneira como constroem esta relação e como esta é vivenciada.

Na segunda parte deste capítulo, uma discussão do que compreendo por etnografia e os seus aportes para esta pesquisa é seguida pela descrição de como foi realizado o trabalho de campo e os processos de coleta e análise da informação.

1. O referencial teórico da pesquisa

Como mencionado, esta pesquisa se enquadra nas discussões sobre desigualdade e exclusão social, tendo por objetivo entender quais os papéis que a escola tem para populações inseridas em processos de exclusão, como é o caso da população rural

peruana. Alcançar este objetivo exige compreender tanto os problemas estruturais que produzem as desigualdades no campo como o modo pelo qual as pessoas atuam nestas condições, especificamente em e frente à escola. Parto, assim, do reconhecimento de que são possíveis diferentes arranjos e resultados na escola e na vida cotidiana, diferentes inclusive entre pessoas em condições sociais e materiais semelhantes. Como entender estes processos é justamente o problema que norteia esta pesquisa.

1.1. Fracasso escolar e exclusão social

Minha discussão teórica procura na sociologia de Pierre Bourdieu a elucidação de algumas questões relacionadas as desigualdades na educação. A influência de seus escritos – muitos deles em conjunto com Passeron – no campo da sociologia da educação evidencia-se na quantidade de pesquisadores que utilizam seu modelo interpretativo e conceitos. Seja para apoiar ou criticar seu referencial pesquisadores e pesquisadoras da educação permanecem discutindo a partir de conceitos como *habitus*, *campo*, *capital cultural* ou a partir do modelo da escola reprodutora. Cabe assinalar, também, que a influência da proposta teórica de Bourdieu transcendeu as fronteiras da sociologia francesa, influenciando a pesquisa contemporânea sobre educação em países como Estados Unidos¹⁴¹, Portugal¹⁴², Argentina¹⁴³, Peru¹⁴⁴ ou Brasil¹⁴⁵. Considerando isto, quero assinalar que a sua teoria tem sido fundamental para a construção do meu referencial teórico, uma vez que os autores que utilizo se nutrem de vários dos conceitos de Bourdieu. Dito isto, considero fundamental partir de uma recapitulação dos principais enunciados da teoria da reprodução.

Uma das dimensões mais importantes da análise sociológica de Bourdieu (1988) é revelar a construção da ordem social como um jogo de posições de dominação, de maneira que o trabalho sociológico de compreensão da realidade social exige identificar as posições que os agentes ocupam na sociedade. Distinção e reprodução são aqui duas das estratégias mais importantes de localização no jogo social: distinção como uma diferenciação que implica exercício de hierarquização; e reprodução como mecanismo pelo qual as elites garantem a sua continuidade na posição de poder.

¹⁴¹ Ver por exemplo, LAREAU, 2002; MICKELSON, 2003; EPSTEIN, 2005.

¹⁴² Por exemplo, ALVES, 2006; CANARIO, 2001.

¹⁴³ Por exemplo, DUSCHATZKY, 1999.

¹⁴⁴ Por exemplo, UCCELLI, 1999 e ANDERSON, 2001.

¹⁴⁵ Entre outros, autores como ZAGO, 2000, e NOGUEIRA, 2002.

Estes conceitos de distinção e reprodução são centrais na teoria dos campos de Bourdieu, na qual o objetivo principal é identificar as posições que os agentes ocupam num determinado momento e num determinado âmbito social. O campo é, como define Lahire, “um microcosmo constituído pelo espaço social global” (2002, p.47) e que constitui uma aproximação, por parte de Bourdieu, de uma sociologia que também dê conta de compreender os processos micro-sociais.

Sem dúvida, é dentro dos campos que se jogam as regras da distinção, as quais implicam estratégias de subversão e de manutenção da ordem, sendo que ambas têm por objetivo a maior acumulação de capitais. Bourdieu colocou a importância do poder simbólico no centro da sua teoria sobre a organização social, o que lhe abriu a possibilidade de referir-se a outros sistemas de acumulação de poder que não o capital econômico. Existem múltiplos tipos de capital, que variam em importância segundo o campo. É, então, a diferença no nível de acumulação de capital (não só e nem principalmente econômico) que gera a distinção entre os agentes e grupos sociais.

Juntamente com a teoria dos campos, Bourdieu (1999) elaborou o que Lahire (2002) chamou teoria disposicionalista da ação, ou seja, a teoria do *habitus*. Por meio desta, Bourdieu tenta sair do domínio absoluto da estrutura para refletir sobre os espaços de ação que os agentes sociais têm. Os *habitus* são entendidos como conjuntos de disposições que guiam as práticas dos agentes e que, ao mesmo tempo, reiteram a ordem social por eles incorporada. Deste modo, os *habitus* são determinados pelo social mas, ao mesmo tempo, o reiteram: são a causa e a consequência.

O estudo da educação teve grande importância na produção teórica de Bourdieu (1988 e 1998), que dedicou parte das suas obras a criticar o sistema de ensino francês, demonstrando a falsidade da pretendida democratização do sistema pela massificação da rede pública de ensino. Desta forma, ele sustenta que, dentro de um espaço social regido pelas normas da distinção e da reprodução, a escola ocupa um lugar fundamental. Isto porque, dentre todas as instituições de socialização, a escola moderna é a que tem maior alcance, sendo a principal transmissora da ordem social. A escola, encoberta pelo ideal democratizador, seria um dos principais mecanismos sociais de reprodução da estrutura social. Citando Nogueira:

A escola na perspectiva dele [Bourdieu] não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. (NOGUEIRA, 2002, p.18).

Desta forma, Bourdieu desenha uma escola encoberta pelo ideal democratizador, não sendo capaz de transmitir um conhecimento socialmente neutro. A cultura e conhecimentos escolares estariam baseados na cultura hegemônica, sendo a escola responsável por sua transmissão e imposição. É a partir desta evidência que, para Bourdieu e Passeron (1998), toda ação pedagógica implica em *violência simbólica*, violência doce que pretende, imperceptivelmente, inscrever o *habitus* nos corpos, levando à in-corporação de gostos, preferências e disposições segundo a posição ocupada pelo sujeito no campo social. A violência simbólica tem raízes nas modalidades de sentido que ela vincula, ou seja, nas possibilidades de significação que ela permite aos sujeitos (DUSCHATZKY, 1999, p.18).

Como expus no início do capítulo, meu ponto de partida é a teoria da escola reprodutora de Bourdieu, acreditando na importância de seu olhar crítico e desmistificador. No entanto, as bases teóricas desta pesquisa correspondem mais ao que se poderia denominar como uma tradição bourdieuana de pesquisa sociológica. Uma sociologia da educação que, partindo da teoria reprodutivista, elabora um leque de críticas acrescentando olhares, conceitos e reformulações, dando espaço a novas interpretações sobre a escola e sua relação com a sociedade, a comunidade, a família e os/as estudantes.

Dubet e Martuccelli (1998, p.421), no seu balanço da sociologia da educação, sustentam que a teoria de Bourdieu viria a representar a única síntese crítica da *Paidéia* funcionalista. Segundo estes autores, ainda existindo outros aportes teóricos importantes no campo da sociologia da educação, a teoria reprodutivista teria sido a única a questionar diretamente a pretensão democratizadora da escola, neste sentido, a primeira a pretender uma ruptura consistente com o funcionalismo de Durkheim.

Para Durkheim, a escola republicana teria sido o espaço de socialização que transmite uma cultura universal e neutra aos indivíduos, que funciona sob um sistema meritocrático, proporcionando, portanto, as mesmas oportunidades para todos e promovendo autonomia¹⁴⁶. Seriam duas as suas funções essenciais: facilitar a integração dos indivíduos, transmitindo os mesmos conhecimentos e valores para todos, e possibilitar a aquisição de papéis funcionais diferenciados, permitindo a inserção ocupacional de todos sob o princípio meritocrático¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Cf. DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 400-404.

¹⁴⁷ Cfr. ANDERSON, 2001, p. 45.

Entretanto, se a teoria reprodutivista, iniciada no final da década de 1960, veio fornecer às ciências sociais um outro leque de conceitos e posições teóricas para a pesquisa em educação, foram também desenvolvidas inúmeras críticas e apontamentos a propósitos das suas limitações. Aliás, não poderia ter sido de outra maneira em quarenta anos de pesquisa. Como assinalam Dubet e Martuccelli (1998, p. 421-423), a própria massificação do sistema de ensino teria trazido novos objetos de pesquisa, situações novas ou que se vêem reforçadas nestes processos em constante mudança. Isto tem a ver com a própria expansão da escola, uma vez que “... a massificação debilita as barreiras entre a escola e seu entorno pela exigência de utilidade social dos diplomas e pelo peso de uma cultura juvenil massiva.” (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 60). Assim, são exigidas mudanças na teoria reprodutivista, adaptações e críticas que, desde meu ponto de vista, assim como, não negam a sua importância, também assinalam a necessidade de novas ferramentas teóricas para novos objetivos e situações de pesquisa.

Considerando o anterior e com o objetivo de definir os lineamentos teóricos desta pesquisa, são basicamente quatro as críticas à teoria reprodutivista: ao funcionalismo ainda presente nela; ao determinismo da origem social; à utilização de conceitos intra-escolares; e, finalmente, ao olhar institucional.

Assim, sobre a primeira das críticas, vou me utilizar do apontado por Duschatzky (1999), que evidencia o fato da teoria reprodutivista criticar a escola sem abrir mão da lógica de função social única que esta teria. As denominadas visões hegemônicas e otimistas da escola teriam surgido nos séculos XVIII e XIX, quando a escola fora entendida como a instituição que, através de um projeto nacional, integrara a sociedade toda. Tratar-se-ia, segundo a autora, de um projeto de transformação social inspirado nos princípios da Ilustração, no princípio do progresso através da ciência. Desta forma, na sua origem, a escola teria justificado a sua existência por ser a instituição “promotora da emancipação humana” (DUSCHATZKY, 1999 p. 15-16).

Teria sido no século XX que, em pleno auge do desenvolvimento científico, eventos como a II Guerra Mundial, o crescimento da pobreza ou a concentração do poder político e econômico, evidenciaram a proliferação de injustiças sociais (DUSCHATZKY, 1999 p. 18), levantando questionamentos relativamente aos projetos de progresso mundial, o que, por sua vez, teria gerado uma inevitável desmistificação da escola como instituição integradora.

Teria sido com este pano de fundo que, a partir da década de 1960 surgiriam as denominadas teorias críticas da sociologia da educação que, ainda apontando vieses diferentes, partiram de uma crítica marxista, segundo a qual é a escola capitalista na sua própria lógica de existência, que estimula a geração de condições de desigualdade social (BENAVIDES, 1999). As três principais linhas teóricas das teorias críticas seriam: a teoria da reprodução cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1998), a teoria da resistência cultural (WILLIS, 1991) e a teoria crítica post-marxista (GIROUX, 1997).¹⁴⁸

No entanto, Duschatzky (1999 p.18) aponta que as teorias críticas viriam, tanto quanto a visão otimista, de uma visão funcionalista entendendo que a escola, como toda instituição, representa uma parte fundamental do todo social. Assim, se para a perspectiva otimista o *ethos* da função social da escola viria a ser a integração social, para os reprodutivistas este estaria no fracasso e na segmentação que a escola gera a serviço de uma sociedade de classes. Cabe assinalar que estes apontamentos de Duschatzky não implicam uma negação das teorias críticas, a partir das quais, de fato, a autora constrói a sua proposta de pesquisa, mas têm por objetivo assinalar algumas limitações no processo de construção de conhecimento. Na proposta de Duschatzky, seria necessário partir para uma perspectiva capaz de reconhecer as relações que a juventude estabelece com a escola para, dentro destas, identificar as funções, sentidos e significados que a escola pode ter.

Ainda reivindicando o caráter democratizador que implicou a expansão do sistema educativo, devemos atribuir às perspectivas críticas a virtude de ter colocado de manifesto ‘a outra cara’, a da exclusão de uma parte da população, nem sempre física, mas sim, simbólica. Não obstante, consideramos que atender apenas as funções prescritas para as instituições, encerra um leque de significações construídas por quem as frequenta.
¹⁴⁹(DUSCHATZKY, 1999, p.20)

Outra linha de críticas à teoria da escola reprodutora refere-se às discussões em torno da noção de *fracasso escolar*, central nos apontamentos sobre o mecanismo de seleção de Bourdieu e Passeron (1998 e 2004). Na França, até os anos 1960, o problema do chamado fracasso escolar era tratado como sendo principalmente sócio-econômico. Assim, o problema de acesso e permanência no sistema escolar era relacionado diretamente com o fato de que a escola era um espaço reservado para os grupos dominantes. Sendo muito poucas as escolas públicas, as famílias com menor capacidade econômica ficavam excluídas do sistema de ensino. A partir disso, a primeira

¹⁴⁸ Cf. BENAVIDES, 1999, p.136.

¹⁴⁹ A tradução do castelhano é minha.

massificação do sistema público de ensino francês, em 1960, foi compreendida como processo para garantir a sua democratização na medida em que, garantindo a transmissão do mesmo conhecimento para todos/as os/as estudantes, estes/as teriam as mesmas oportunidades de ascensão social.

Assim, a escola se legitimou por meio de um discurso meritocrático em que as possibilidades de êxito dependeriam do esforço dos/das estudantes. Entretanto, já na década de 60, basicamente após a publicação de *Os herdeiros*¹⁵⁰ em 1964, evidencia-se que a expansão da rede pública de ensino teve repercussões no que se refere ao acesso das classes populares à escolaridade, mas não à garantia de sua permanência no sistema. A escola não era realmente democratizadora, sendo que nela nem todos os grupos sociais têm as mesmas possibilidades de se saírem bem.

Desde a publicação de *Os herdeiros*, desenvolver-se-ia uma série de estudos sobre o fracasso escolar, nos quais o foco de pesquisa teria sido o nível de acumulação do capital cultural dos estudantes. A partir da teoria dos diversos capitais de Bourdieu, muitos pesquisadores têm desenvolvido trabalhos que evidenciam a relação estatística entre escassez de capital cultural e fracasso escolar. É este o ponto de partida da discussão conceitual que vou desenvolver, uma vez que é a partir da crítica à relação mecânica entre origem social e fracasso escolar que alguns autores têm elaborado novos conceitos e abordagens, evidenciando que a origem social não é um fator suficiente para explicar o fracasso ou sucesso escolar em determinados grupos sociais.

Pesquisas mais recentes¹⁵¹, produzidas nos últimos quinze anos, têm mostrado a necessidade de complexificar o modelo da determinação da origem social. Uma crítica comum refere-se à não homogeneidade dos processos e experiências escolares, o que exige um olhar mais aguçado sobre o que acontece com as famílias, pais, jovens e crianças nas suas relações com a instituição escolar e a educação formal. É por isto que denomino esta segunda crítica como a crítica ao determinismo da origem social da teoria reprodutivista, uma vez que não considera os processos exteriores a ela, como as estratégias econômicas e pedagógicas, os processos das famílias, os projetos e expectativas de escolaridade, etc. Nesta direção, uma das tendências das pesquisas é:

... a preocupação em ultrapassar a focalização no chamado fracasso escolar para compreender a escolaridade numa perspectiva que leve em conta os processos que

¹⁵⁰ Ver BOURDIEU e PASSERON, 2004.

¹⁵¹ Para mencionar somente os que serão utilizados nesta pesquisa: ALVES (2006), ANDERSON (2001) CHARLOT (1996, 2000), DUBET (1996), DUSCHATZKY (1999), LAHIRE (1997, 2002), LAREAU (2002) e MICKELSON (2003).

configuram uma determinada carreira escolar e, conseqüentemente, a ação dos atores sociais. (ZAGO, 2003, p.288).

Como Bernard Charlot (2000) aponta, fracasso escolar não existe como conceito nem como fenômeno, mas sim como termo guarda-chuva que abarca diversas situações, entre elas: competência docente, eficiência do sistema de ensino, interrupção da escolaridade, causas de reprovação na escola, crianças trabalhadoras, problemas de aprendizagem, etc. A crítica do autor consiste em que se tem assumido o problema do fracasso escolar como um fenômeno em si mesmo, sem compreender os vários processos que podem se encontrar por trás dele. Assim sendo, Charlot (2000) assinala que é preciso um trabalho com os sujeitos, como ele os define, para, não só constatar que estes fenômenos acontecem, mas também compreender como estes processos são entendidos por aqueles que os vivem.

Coincidindo com os perigos e dificuldades de utilizar conceitos tais como sucesso e fracasso escolar, Bernard Lahire (1997) traz a seguinte crítica à teoria da escola reprodutora: ao utilizar estas categorias produzidas pela própria instituição escolar, que têm o significado e as conseqüências que ela estabelece, não é possível identificar as diferentes apropriações da escola que os sujeitos fazem.

Tratar-se-ia de um *escolacentrismo*, que pensa o processo escolar a partir do interior da própria escola, elaborando as categorias de análise sem sair da lógica criada pelo sistema de ensino, considerando apenas sua função unívoca. Deste modo, o autor sustenta ser preciso compreender as condições sócio-históricas dos processos escolares estudados que determinam o significado de fracasso escolar em cada espaço e tempo. Estabelece-se uma clara diferença entre o que significa fracasso escolar para o sistema educativo e o que pode significar para os estudantes que o vivem ou que dele escapam. Um verdadeiro esforço por compreender o que significa fracasso escolar para os/as estudantes e suas famílias exige assumir esta categoria já não como um conceito definido, mas sim como categoria passível de ser preenchida com diversos significados.

Com respeito a estes limites do conceito, o próprio Lahire aponta que:

O sociólogo que interviesse na discussão para a definição do sentido dessas palavras [fracasso e sucesso escolar] estaria entrando em uma competição semântica dando a última palavra. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do 'fracasso' (ou do 'sucesso') é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as conseqüências do 'fracasso' e do 'sucesso' variam historicamente (...) e socialmente (...). (LAHIRE, 1997, p.54)

Desta forma, compreender qual o significado do fracasso escolar para uma sociedade determinada exige dois níveis de abstração: por um lado, o nível histórico que faz referência à exigência escolar social que depende dos sucessos escolares de um determinado espaço e momento histórico; por outro lado, o nível social que se refere às percepções e avaliações dos próprios estudantes e seus grupos familiares, que estimam os sucessos e dificuldades escolares em função do grupo social mais próximo, classe social, grupo de vizinhança, ou a própria família.

Assim, os desempenhos escolares são avaliados frente a um grupo referencial e isto pode marcar a diferença no que respeita ao que é fracasso escolar para o sistema escolar, preocupado em cumprir padrões internacionais, e o que é fracasso escolar para as famílias de camadas populares com experiências acumuladas de curta escolarização.

Entendido como fenômeno histórico, trata-se de compreender como hoje se apresenta o fracasso escolar como problema social. Como Alves (2006, p.17) mostra no caso de Portugal, o fracasso escolar teria tendido a se disseminar, não se concentrando apenas nas primeiras séries, como acontecia trinta anos atrás. A seleção que o sistema escolar realiza com os estudantes passaria a acontecer ao longo de todo o processo escolar, chegando inclusive ao ensino médio, com o qual se coloca como um problema da juventude e não apenas das crianças. Assumir estas mudanças no fenômeno do denominado fracasso escolar exige a procura de novas explicações, para compreender como acontece e como é vivenciado pelos sujeitos da escolaridade, agora também jovens¹⁵².

Por outro lado, entendendo fracasso escolar no segundo nível de abstração colocado por Lahire (1997), como vivência social, trata-se de compreender como a juventude e suas famílias lidam com o fato de continuar ou sair do sistema de ensino. Que significa para seus projetos de vida interromper a escolaridade? É uma pergunta chave para compreender como investem os próprios jovens no seu processo escolar. Isto exige partir para compreender o que procuram ou pretendem obter os jovens e suas famílias da escolaridade. Nesta mesma linha, o interesse de Charlot (2000) é pela identificação das razões que se encontram por trás dos fenômenos do denominado fracasso escolar, sendo central o diálogo com os sujeitos para compreender como vivenciam estes processos. Isto leva à quarta e última crítica da teoria da escola reprodutora, uma vez que, para Charlot (1996, 2000) e também para esta pesquisa, o

¹⁵² Sobre este aumento da expectativa educativa e o fracasso escolar como fenômeno com o qual se enfrenta a juventude no ensino secundário pode-se consultar também LAHIRE, 1997.

objetivo é sair do olhar institucional para compreender como os próprios sujeitos constroem e percebem estas situações de reprovação, continuidade ou interrupção da escolaridade.

O próprio processo de expansão da rede pública de ensino traz uma maior possibilidade de acesso à escolaridade por parte das camadas populares. No entanto, o desempenho escolar e a continuidade educativa continuam a ser problemáticos. Seguindo a proposta da escola reprodutora, mas tentando apontar novos olhares sobre este processo, alguns trabalhos tentam compreender o que faz com que crianças de grupos sociais excluídos se saiam mal na escola. Para isto, a aposta de alguns autores tem sido identificar como são os arranjos familiares em torno da escolaridade. Por um lado, se propõe entender as dinâmicas familiares em torno da escolaridade dos filhos¹⁵³ e, por outro, entender as dinâmicas que os próprios filhos estabelecem com a escola¹⁵⁴.

Exemplo desta primeira proposta analítica, sobre a relação de pais e mães com o sistema de ensino, é o estudo de Lareau (2002) nos Estados Unidos, que centraliza os processos de transmissão do capital escolar familiar de pais para filhos/as e os processos de ativação desse capital. Para esta autora, não são apenas as experiências vividas que outorgam determinado capital cultural às pessoas, mas o processo de dar sentido à experiência vivida que pode ativá-la em capital efetivo ou não. Um primeiro passo, para a autora, é identificar os processos pelos quais pais e mães significam suas experiências, e como as aproveitam para gerar capital escolar ou não. Um segundo passo observa as estratégias utilizadas por pais e mães para transmitir a filhos e filhas o capital escolar adquirido.

No que respeita à segunda proposta, relativa à adequação dos/as próprios/as filhos/as com o sistema de ensino, para Charlot (1996) trata-se de compreender a relação que as/os estudantes estabelecem com a escola, o estudo e os conhecimentos escolares. Isto com o objetivo de compreender os desempenhos dos/as estudantes como o resultado da sua disposição ante o estudo. Da mesma forma, a presente pesquisa tem por objetivo compreender como se estabelecem as relações entre juventude e escola, identificando o que permite ou dificulta a construção de vínculos entre escola e juventude do campo.

¹⁵³ Pode-se consultar LAREAU (2002), EPSTEIN (2005), MICKELSON (2003).

¹⁵⁴ Pode-se consultar CHARLOT (1996, 2000, 2005), LAHIRE (1997), DUBET e MARTUCCELLI (1998).

1.2. Definindo as categorias da análise

Segundo Charlot (1996, 2000, 2005), o enfoque do modelo sociológico proposto por Bourdieu é sumamente útil para compreender o problema da distinção das classes sociais, em uma sociedade em que a escola é uma das principais instituições que participam deste processo. No entanto, o autor (2005) sustenta que Bourdieu realiza uma “sociologia sem sujeito”, pois seu foco está em identificar as posições que os *agentes* ocupam no jogo social e, desta maneira, refere-se aos grupos sociais macro, e não a sujeitos com uma subjetividade própria.

Para exemplificar o que é esta sociologia sem sujeito, Charlot (2005) define que uma das principais conclusões da teoria da reprodução é que existe uma correlação entre fracasso escolar e nível socioeconômico e cultural da família. Charlot explica que pode ter uma forte correlação estatística entre fracasso escolar e classe social, mas isso não implica que esta seja uma relação mecânica. O autor reconhece a importância desta correlação, mas sustenta que o fato de ter alguns casos de estudantes que chegam mais longe do que o esperado nos exige pensar em modelos de análise capazes de dar conta das diferenças existentes dentro das classes.

Assim, tão indispensável como conhecer o nível do social, é conhecer o nível do singular, “Ele [o sujeito] não é um terceiro homem, um terceiro social e um terceiro singular, ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular.” (CHARLOT, 2005, p.57). É por este motivo, então, que precisamos conhecer o nível da relação singular dos e das estudantes com a escola, ou seja, o nível das suas experiências, dos seus processos de subjetivação na escola (DUBET e MARTUCCELLI, 1998).

A preocupação pelo singular das experiências vividas não é nova nas ciências sociais. Desde começos do século XX, autores como Schutz (filósofo e sociólogo austríaco), têm-se preocupado com a particularidade das experiências humanas. Conceitos como o do Mundo, da vida ou da Experiência são chaves na proposta interpretativa de Schutz, e penso que são centrais também para serem relacionados com os pontos levantados por Charlot a partir da teoria da escola reprodutora.

Para a fenomenologia social de Schutz, o mundo da vida é o mundo social que cada sujeito é capaz de interpretar, é o mundo do subjetivo, das vivências e julgamentos, mas que são sempre sociais, ou seja, coletivas. Como sustenta Wagner¹⁵⁵ no ensaio sobre Schutz e a fenomenologia social:

¹⁵⁵ Na introdução ao livro “Fenomenologia e relações” (SCHUTZ, 1979, p.50).

De acordo com a teoria fenomenológica, cada indivíduo constrói o seu próprio mundo. Mas o faz com o auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros: o mundo da vida é um mundo social que, por sua vez, é pré-estruturado para o indivíduo. (WAGNER, 1979, p.17).

A minha vida está circunscrita a um mundo da vida que não é outra coisa senão a soma das minhas experiências cotidianas, direções e ações. E também um mundo coletivo, determinado por princípios e normas que me são dados por outros. Falar do sujeito e do subjetivo não é falar do único, antagônico ao social, mas sim do social na medida das experiências e dos arranjos que logramos configurar a partir do que a sociedade nos ensina.

Entretanto, nem sempre a sociologia considerou contribuições como a de Schutz, que foram mais desenvolvidas pelo ramo específico da sociologia do conhecimento¹⁵⁶. A retomada do conceito de sujeito na sociologia, e da preocupação com a subjetividade nos processos sociais, encontra-se presente em trabalhos como os já mencionados de Charlot e Lahire, e também nos de Dubet (1996, 1998), nos quais a noção mesma de experiência é central.

A partir de um percurso pelas teorias clássicas da sociologia, Dubet (1996) sustenta que não é mais possível falar de sociedade, indivíduo e ação social nos termos da sociologia clássica e, no seu lugar, o autor propõe categorias como sistema social, sujeito e experiência social. Como o autor explica, a sociologia clássica teria sustentado sua definição de sociedade no paradigma da modernidade, sendo que nela ator e sociedade foram compreendidos como um contínuo em que a autonomia do ator referia-se ao processo de interiorização de normas e valores sociais.

É então a experiência o que motiva a ação dos indivíduos? Em resposta Dubet elabora uma proposta de sociologia da experiência social, a qual “... só pode ser uma sociologia dos atores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam” (DUBET, 1996, p.262). Já no livro “A l’école. Sociologie de l’expérience scolaire” publicado na França em 1996 em co-autoria com Martuccelli, e traduzido ao espanhol em 1998, Dubet se refere aos sujeitos sociais e não mais aos atores ou indivíduos, como na sua obra anterior.

A preocupação pelo âmbito da subjetividade dos indivíduos, o leva a centralizar a categoria de sujeito, como fizera também Charlot (2000 e 2005). É considerando isto que nesta pesquisa, na linha de Dubet e Charlot, me interessa trabalhar sob o ponto de

¹⁵⁶ Ver BERGER e LUCKMANN (1985).

vista dos sujeitos, e por isto tomo de Dubet e Martuccelli (1998) a definição de socialização que centraliza a categoria sujeito:

...a socialização não é redutível a um processo de posta em conformidade dos atores com o seu entorno, não se vincula somente com a aquisição de disposições sendo que implica também que os atores adquiram uma capacidade de adaptação a um entorno múltiplo e modificável e, principalmente, uma capacidade de individualização e de autonomia: uma reflexividade. Por este trabalho sobre si mesmo, o indivíduo não é somente um ator social, mas também sujeito: a formação deste sujeito participa plenamente da sua socialização, o que impossibilita conceber a socialização como uma *clonage*¹⁵⁷. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.62,63)

Nesta linha, falar de sujeito implica considerar o processo de formação de uma individualidade e de uma autonomia, considerando sempre que isto não significa que o sujeito seja independente das normas sociais. O sujeito participa no seu processo de constituição; ele não é simplesmente determinado pelo sistema social. Desta forma, o sujeito se conforma num jogo de individualização e auto-repressão. Falar de sujeitos nesta pesquisa me permite manter uma coerência na linha de experiência como campo do subjetivo, do individual, entendido sempre como dentro do social.

Na sua formulação da sociologia da experiência social, Dubet (1996, p.95) distingue dois níveis na experiência: por um lado, trata-se da experiência subjetiva pessoal, que se refere ao modo como cada um de nós interpreta o que vivência. Por outro lado, trata-se da experiência como atividade cognitiva, ou seja, como uma maneira de construir o mundo e o conhecimento. Na tentativa de compreender como são pensados e vividos os eventos sociais, deve-se tomar como matéria de análise a experiência dos sujeitos, ou seja, como interpretam o vivenciado e como conhecem e explicam o mundo.

O projeto de uma sociologia da experiência é, então, discernir a maneira em que os indivíduos se desenvolvem nela, configurando-se então muito mais do que simples aprendizagens os mecanismos de distribuição ou de correspondência social.¹⁵⁸ (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 430)

Assim, considerando que o objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos da escolaridade para os e as jovens do campo, é preciso começar por compreender as condições estruturais da desigualdade na qual eles/elas vivem, assim como identificar como eles e elas constroem as suas experiências subjetivas próprias. Por exemplo, como explicam e dão sentido às suas vivências na escola. A escola representa um campo de experiências particularmente interessante, uma vez que valoriza e transmite os

¹⁵⁷ A tradução do castelhano é minha.

¹⁵⁸ A tradução do castelhano é minha.

conhecimentos próprios da cultura hegemônica distantes das camadas populares. Desta forma, a escola no campo representa um espaço de encontro, mas, principalmente, de desencontro cultural, onde os/as jovens interpretam a vivência escolar a partir dos seus próprios referentes simbólicos, apreendidos no cotidiano, no bairro, na família, nos grupos de pares, etc.

Com ‘simbólico’, e recursos simbólicos, me refiro aos processos culturais que associam significados particulares a certos significantes (GEERTZ, 1989), quer dizer, à maneira como os grupos culturais interpretam os fenômenos. Assim, a experiência que os/as jovens do campo têm na escola é particular e diferente da que têm a juventude das camadas populares urbanas, simplesmente porque a interpretação que dão a ela tem estreita relação com seu universo cultural. Ou seja, a experiência escolar corresponde a uma experiência que é significada a partir das vivências e referenciais prévios.

No entanto, como aponta Duschatzky (1999, p.22), o interessante da escola como espaço de pesquisa das experiências da juventude é que ela não apenas é interpretada segundo universos simbólicos prévios, mas contribui para a ampliação destes. A escola viria representar uma fronteira de significados; fronteira não como o limite que fecha, mas como o ponto de encontro, como o espaço onde coabitam vários universos simbólicos e, portanto, que abre possibilidades de sentido. “A escola como fronteira é a escola de passagem, que não implica a superação de referentes históricos de identificação, mas abertura do leque de significantes”¹⁵⁹ (DUSCHATZKY, 1999, p. 77).

É por este motivo que resultará central neste trabalho partir de uma aproximação da esfera da experiência cotidiana no âmbito do local¹⁶⁰, assim como da esfera da experiência escolar. Identificando que, se a escola é significada a partir das experiências sociais e projetos de vida da juventude, esta também possibilita uma série de novos significados para a vida social. Considerando o exposto sobre a centralidade da experiência escolar nesta pesquisa, apresento à continuação a definição que Dubet e Martuccelli (1998, p.79) propõem para a mesma:

...forma na qual os atores, individuais e coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estrutura o mundo escolar. Esta experiência possui uma dupla natureza. Por uma parte, é um trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido, num conjunto social que não o tem *a priori*. (...) Por outra parte, as lógicas da ação que se combinam na experiência não pertencem aos indivíduos; correspondem aos

¹⁵⁹ A tradução do castelhano é minha.

¹⁶⁰ O local no sentido do bairro, a vizinhança.

elementos do sistema escolar e tem-se imposto aos atores como provas que eles não elegeram.¹⁶¹ (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.79)

Nesta definição, a dupla natureza da experiência escolar implica o processo pelo qual os indivíduos dão à escola um sentido que ela não tem por si mesma. No entanto, ela é também um espaço anteriormente regulamentado, com o qual os elementos que guiam o sentido e a configuração dos sujeitos nela os antecede e, de alguma maneira, os limita. Como teria esclarecido Duschatzky, os processos simbólicos que guiam a interpretação são produtos culturais e, portanto, sociais, resultando impossível imaginar que por ser a experiência da ordem do subjetivo, esta faça referência a um processo individual único.

Desta forma, o conceito de experiência escolar se refere tanto aos sentidos que as pessoas atribuem ao vivenciado na escola, quanto às normas sociais que regulam a mesma. Uma aproximação das experiências da juventude, tanto sociais quanto escolares, exige uma compreensão das condições objetivas tanto quanto das suas significações, elaboradas a partir dos recursos simbólicos do entorno. Uma análise das experiências deve partir da identificação de aspectos da vivência cheios de sentido, eventos densos na trama social como diria Geertz (1989). Conseguir ‘capturar’ abstrações como a experiência exige um exercício de sistematização teórica da realidade, de forma a identificar os principais eventos, os que aportam maior informação sobre o fenômeno. No entanto, uma compreensão da experiência escolar torna impossível pré-concluir valores ou conteúdos que os e as estudantes dão à escola. Por este motivo, como Charlot defende, é fundamental encontrar mecanismos para fazê-lo. É, então, para conseguir compreender esta experiência daqueles/as jovens, que tomo de Charlot (2000) conceitos como mobilização e sentido.

O conceito de mobilização se propõe ir além da idéia de motivação. Por um lado, implica o processo de ter um alguém ou algo que me motiva a atuar ou fazer tal coisa; mas, por outro lado, mobilização implica o atuar em si mesmo. O móbil é aquilo que mobiliza, é a razão de agir (CHARLOT, 2000, p.55). A criança mobiliza-se numa atividade quando investe tempo nela. Por exemplo, mobiliza-se pelo estudo quando dedica tempo a estudar.

Quando a juventude é mobilizada para freqüentar a escola, pode-se dizer que existe uma relação de sentido entre estudantes e escolaridade (CHARLOT, 2000, p. 67). Quando a juventude acredita na importância de freqüentar a escola e estudar, fatores

¹⁶¹ A tradução do castelhano é minha.

fundamentais para garantir sua permanência nela, é que existe uma relação de sentido entre juventude e escola. De outro lado, quando os/as estudantes não têm o que os/as mobilize, quando não faz sentido para eles/as frequentar a escola, a desistência e os baixos desempenhos escolares aparecem como consequência desta falta de vínculo.

Esta construção de sentido, por um aspecto, responde à experiência local, aos referenciais simbólicos prévios à escola, que influem no sentido inicial que faz possível o primeiro contato com a escola. Por outro aspecto, o sentido da escola se constrói na experiência escolar, na significação das práticas e saberes escolares. Ao falar de relação de sentido, espera-se que neste processo de significação a escola ‘encarne’ uma série de possibilidades que sejam julgadas pela juventude como ‘positivas’, valiosas, úteis, de tal maneira que a mobilize a frequentá-la. É possível compreender esta relação de sentido entre juventude e escolaridade a partir das experiências sociais e escolares. Para que a escolaridade possa ter sentido para a juventude, deve representar a oportunidade de satisfazer uma necessidade atual ou de garantir possibilidades futuras. Segundo Charlot:

... têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros num sistema; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. E é significativo o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. (CHARLOT, 2000, p.56).

O sentido é algo que posso entender e algo que se relaciona comigo diretamente. Além disso, é significativo para mim o que me permite compreender outras coisas do mundo e o que permite a minha comunicação com os/as outros/as. Para que uma determinada coisa possa ter sentido para mim, deve se relacionar com a minha própria vida. O que faz sentido para mim, faz sentido frente aos meus objetivos, meus planos, meus projetos e frente às minhas experiências, as minhas necessidades e demandas. Projeto se torna um conceito importante para minha proposta interpretativa, uma vez que os projetos e expectativas estão em estreita relação com o processo de significação. Para Schutz, projeto se refere à conduta organizada para atingir finalidades específicas¹⁶² ou, nas suas próprias palavras:

O projeto é a fantasia motivada pela intenção posterior, antecipada, de desenvolver o projeto. A possibilidade prática de desenvolver a ação projetada, dentro do quadro imposto da realidade do *Lebenswelt*, é uma característica essencial do projeto. (SCHUTZ, 1979, p.138).

¹⁶² Ver também VELHO (1988).

O projeto se compõe de ações planejadas e projetadas para se desenvolver no futuro. Trata-se, então, de uma ação consciente. O projeto é consciente porque antes de se realizar é projetado, visualizado no imaginário do sujeito. Mas é consciente principalmente porque é formulado a partir das circunstâncias, isto é, a partir das possibilidades que o sujeito identifica (VELHO, 1988, p.104). Ou seja, há um exercício de avaliação das condições concretas do presente para o estabelecimento das metas ou ideais do futuro. Mas, se bem que a elaboração de projetos considere as condições do presente, também se baseia no tempo passado, no que Schutz (1979) chama de memória.

Isto não quer dizer que se trata de um cálculo racional. A memória do passado e as avaliações do tempo presente são componentes da nossa subjetividade. Estes são considerados para a elaboração do projeto como a fantasia dos objetivos que se deseja atingir, mas não para a elaboração de um plano de ações concretas. Trata-se aqui de sublinhar que falar do projeto não é falar de uma fantasia aleatória. Ela pode ser pensada, pois parte de uma consideração das condições presentes que o meio oferece e das experiências do passado. Cabe assinalar que os projetos são dinâmicos e encontram-se permanentemente em reelaboração, reorganizando a memória do sujeito, dando novos sentidos e significados à sua vida. Segundo Velho (VELHO, 1988, p.103), contrariamente ao que possa parecer, os projetos não correspondem ao universo individual do sujeito. Os projetos existem no diálogo com o Outro, no mundo da intersubjetividade e, portanto, correspondem ao universo social.

Até aqui fica claro que minha pretensão é trabalhar em dois níveis: no nível das condições estruturais e culturais de vida dos e das jovens do campo e, em segundo lugar, no nível das suas subjetividades, recolhendo seus discursos sobre o que esperam da escolaridade. Por isto, nos conceitos trabalhados até aqui, tenho considerado sempre essa dimensão intersubjetiva que integra o individual e o social, o que Velho (1988) descreve como a mistura subjetiva dos aspetos objetivos da vida.

Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 69,75), o objetivo no mundo social se refere ao reconhecido por todos, ao compartilhado, ao que é ensinado e apreendido para ser identificado de determinada maneira numa sociedade determinada. O que é objetivo no mundo social se refere às noções coletivas como o resultado dos processos de socialização. Por isso, falar do subjetivo não significa não reconhecer o objetivo do social, porque é esse objetivo que integra a sociedade. O subjetivo, a interpretação do sujeito, depende desse objetivo social, das normas sociais de interpretação.

Nesta linha, ainda que me interesse trabalhar com as descrições que os próprios/as jovens fazem das suas experiências e projetos, é central também a consideração das condições sociais e culturais em que as/os jovens estão inseridos. É este espaço social determinado que pauta os comportamentos que homens, mulheres, jovens, adultos, locais e estrangeiros devem seguir. Para isto, o conceito de *habitus* de Bourdieu é chave.

Este conceito, ainda que, como sustenta Charlot (2000), restrinja as práticas dos atores às determinações sociais, permite justamente compreender os mandatos sociais que suscitam as ações das pessoas. Uma procura pelas vivências próprias dos indivíduos não nega que eles atuem dentro de um leque de princípios e valores sociais que limitam o marco de possibilidades destas vivências. Este leque de possibilidades de ação, percepção, interpretação, gostos, etc. corresponde justamente ao *habitus*:

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores¹⁶³. (BOURDIEU, 1999, p.19).

O *habitus* fundamenta os princípios “geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 1999, p.20); são determinados pela ordem social, mas também constroem a mesma. O *habitus* determina, por meio da prática, certa legitimidade da ordem estabelecida. Como acrescenta Bourdieu a respeito do *habitus* como auxiliar para sistemas classificatórios que

(...) estabelecem diferenças entre o que é bom e o que é ruim, entre o que está certo e o que está errado, entre o que é distinguido e o que é vulgar, etc., mas não são as mesmas diferenças para uns e outros. Deste modo, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinguido para uma pessoa, pretensioso e ostentoso para outra, vulgar para um terceiro.¹⁶⁴ (BOURDIEU, 1999, p.20)

Desta forma, o autor assinala que o principal, numa análise que considere os *habitus*, é compreender que estes geram uma hierarquização simbólica do mundo social. A importância que o conceito de *habitus* tem para esta pesquisa reside na necessidade de compreender os comportamentos destes/as jovens do campo como comportamentos aprendidos através de disposições sociais. Não apenas os comportamentos, mas também o imaginário é pautado pelo *habitus*, incluindo as possibilidades de imaginar futuros, de estabelecer projetos de vida. Desta forma, os comportamentos podem facilitar ou

¹⁶³ A tradução do castelhano é minha.

¹⁶⁴ A tradução do castelhano é minha.

dificultar a inserção destes jovens na escola que tem certa lógica de conduta, como a conduta aceita e esperada. Estas disposições comportamentais são adquiridas através dos modelos com os quais a juventude de Chaquira conta, assim como na vivência cotidiana da suas aprendizagens do que é permitido e possível realizar.

No caso da juventude de Chaquira, os *habitus* estabelecidos pelo trabalho familiar e os espaços de socialização das crianças, assim como os *habitus* que determinam as relações intergênero e intergeracionais possíveis, resultaram fundamentais para compreender a relação da juventude com a escolaridade. Isto, uma vez que determinam condutas socialmente transmitidas, e também mandatos sociais, que restringem ou possibilitam as suas ações.

É importante assinalar, como o faz o mesmo autor no livro intitulado *A dominação masculina*¹⁶⁵, que se a incorporação destas disposições sociais depende dos processos de socialização que são genericamente diferenciados, os *habitus* são também diferenciados, estabelecendo-se *habitus* femininos e *habitus* masculinos. Não são apenas diferenciadas as práticas, mas também os comportamentos que se esperam da juventude, segundo sejam homens ou mulheres, e mais ainda, o imaginário que homens e mulheres têm das suas próprias possibilidades de comportamento. Desta forma, habilidades, predisposições, gostos e uma série de disposições socialmente constituídas, são assumidos como constituintes da essência da natureza feminina ou masculina. Considerar estas disposições como *habitus* socialmente construídos é um primeiro passo para a desmistificação das identidades essenciais.

Nesta pesquisa, que se inscreve numa tradição de estudos de gênero e educação no Peru (MONTERO, 1995; TOVAR, 1997; UCCELLI, 1999 e AMES, 2002), parto da crítica a estas identidades genéricas essencializadas e, portanto, considero que as diferenças de gênero são principalmente sociais e que, neste sentido, os comportamentos e normas que os caracterizam dependem dos sistemas de gênero locais. Os sistemas de gênero, como os modelos culturais de comportamento dos gêneros reconhecidos numa sociedade, na linha dos trabalhos realizados por Jeanine Anderson (1997) referem-se ao:

... conjunto de elementos que incluem formas e padrões de relações sociais, práticas associadas à vida social cotidiana, símbolos, costumes, identidades, vestimenta, adorno e tratamento do corpo, crenças e argumentações, sentidos comuns, e outros vários elementos que permanecem juntos graças a uma força gravitacional débil e que se referem, direta ou indiretamente, a uma forma culturalmente específica de registrar e

¹⁶⁵ BOURDIEU, 2002.

entender as semelhanças e diferenças entre gêneros reconhecidos; isto é, na maioria das culturas humanas, entre homens e mulheres. (ANDERSON,1997, p.19).

Em síntese, tratar-se-ia dos padrões de referência masculinos e femininos a partir dos quais os sujeitos se identificam e se relacionam¹⁶⁶. Estes sistemas de gênero são os modelos sociais que influenciam na formação dos jovens como futuros mulheres e homens adultos. Assim, se o meu interesse é compreender o sentido da experiência escolar nos projetos de vida dos jovens, não posso desconsiderar os ‘mandatos’ dos sistemas de gênero locais. Ainda que outros aspectos, como o nível de escolaridade, representem diferenças nas experiências escolares da juventude em Chaquira, as diferenças de gênero parecem ser as mais importantes. Isto, uma vez que, as condições concretas dos trabalhos femininos ou masculinos dificultam em maior ou menor medida as suas possibilidades de estudo (OLIVERA, 2005).

A pretensão neste trabalho não é considerar o gênero como uma variável de análise, mas como conceito que perpassa cada conceito e cada processo analítico desta pesquisa. O esforço tem sido dar uma atenção constante às diferenças existentes entre as relações de homens e mulheres com a escolaridade, assim como às inter-relações entre eles e elas, entre o que os e as mobiliza a estudar e entre as possibilidades e expectativas de futuro que eles e elas têm em Chaquira.

No que respeita à definição de juventude, um primeiro aspecto a ser considerado é a dificuldade que os especialistas na temática assinalam. Segundo Sposito (2002), juventude é um termo epistemologicamente impreciso, do qual somente é possível se aproximar, mas não obter uma definição exata. Algumas das características que contribuem para a dificuldade de definir juventude são: em primeiro lugar, que se trata de um conceito sócio-históricamente construído¹⁶⁷, ou seja, que como todos os conceitos, ganha sentido conforme o tempo e o espaço no qual se observa; em segundo lugar, que é um conceito relacional¹⁶⁸, o que supõe analisar juventude em relação a outros grupos etários, compreendendo os jogos de poder que se dão entre eles e como se definem uns aos outros; em terceiro lugar, que a juventude é uma categoria heterogênea¹⁶⁹, diversa em seu interior, o que exige a renúncia aos preconceitos e estereótipos com os quais se tende a olhar para ela. E, finalmente, que é uma categoria

¹⁶⁶ Ver interpretação deste conceito feita por RUIZ BRAVO e NEIRA (2001).

¹⁶⁷ SPOSITO, 2002.

¹⁶⁸ Ver BRITTO, 2004 e SPOSITO, 1996.

¹⁶⁹ BOYLE, 2003.

identitária; ou seja, que passa necessariamente pela questão do auto-reconhecimento e do ser reconhecido pelos outros, portanto, exige alteridade¹⁷⁰.

Considerando estes aspectos e assumindo os perigos da simplificação ao tentar dar uma definição de juventude apresento uma aproximação etária da mesma. Em termos gerais, entende-se por juventude ao grupo de indivíduos que se localizam entre a infância e a idade adulta. Isto pelo reconhecimento da juventude como um grupo com demandas e experiências diferentes às da infância e da idade adulta. Cabe assinalar que ainda que toda definição exija um enquadramento, e portanto um inevitável empobrecimento ao deixar aspectos de fora, resulta impossível fugir da necessidade de estabelecer os limites dos conceitos nos quais se ancora uma pesquisa.

Ainda que complicada a definição etária da juventude é amplamente utilizada, sempre partindo pela contextualização histórica e cultural da população em questão. Assim, a duração, momentos de início e fim e características das juventudes variam nos processos concretos (SPOSITO, 2002, p.8). Trata-se então de identificar nos processos concretos quais as práticas que definem a juventude num espaço e tempo determinado. Neste trabalho se bem partindo da definição etária, juventude é definida pelas suas práticas no estudo, no trabalho, na aprendizagem, na socialização com pares e adultos, etc.

Num trabalho que tem por objetivo analisar como tem sido abordada a categoria juventude pelas pesquisas em educação no Brasil entre 1980 e 1998, Sposito (2002) encontra um certo consenso dentre os elementos considerados para definir o início e fim da juventude. Assim, o fim da infância, ou o início da juventude, relaciona-se com a aquisição de uma inicial autonomia e inserção no mundo do trabalho. Estando o fim da mesma relacionado com a saída do sistema escolar, a integração definitiva ao mundo do trabalho, e a saída da casa dos pais. Em que momentos da vida e sob que circunstâncias acontecem estes eventos irá depender do tempo e do espaço da pesquisa. Como a autora assinala¹⁷¹, é justamente o caráter relacional desta categoria que estabelecerá os limites em cada contexto.

O que preocupa alguns pesquisadores que trabalham com juventude (Venturo, 2001) é justamente o que é característico desta categoria. Por exemplo, por muito tempo tem-se compreendido juventude como uma etapa da vida definida pela moratória¹⁷² e a

¹⁷⁰ SPOSITO, 1996

¹⁷¹ SPOSITO, 1996.

¹⁷² VENTURO, 2001.

transitoriedade¹⁷³. A juventude tem sido vista como carente de um valor em si mesma, onde o importante é chegar a superá-la para passar finalmente à etapa adulta. Como Boyle aponta, a transitoriedade não é uma qualidade exclusiva da juventude, “... toda etapa é transitória. Você não fica criança, nem jovem, nem adulto indefinidamente¹⁷⁴”, (2003, p.19) e, portanto, não se deve ver como uma dificuldade o fato de ser transitória, nem muito menos como a característica central da juventude.

Um dos principais fatores que geram esta imagem moratória da juventude é o que Boyle¹⁷⁵ denomina ‘*adultocentrismo*’. Refere-se ao fato de situar o mundo adulto como modelo para o mundo da juventude, sendo que se espera que os/as jovens cheguem a se comportar como adultos/as para assim serem aceitos/as na sociedade. Os/as jovens, que têm suas próprias referências, trazem novos elementos à sociedade, aportando a ela mais do que a sua transformação em adultos/as. O desafio então é lograr compreender o que é juventude reconhecendo suas próprias características e não suas carências. Coincidindo com esta preocupação, Venturo¹⁷⁶ sustenta que o problema de compreender a juventude como etapa de transição é que passa-se a não se esperar nada dela, e como não se espera nada, também não é considerada, com o que, muitas vezes, termina fatalmente excluída dos espaços de participação política e social.

Considerando-se o exposto, poder-se-ia dizer que juventude tende a ser uma população socialmente excluída, quando se encontra marginalizada dos espaços de tomada de decisões, como pensa Venturo, e quando não é reconhecida como capaz de contribuir, nem para a sua própria formação nem para a da sociedade, como indicara Boyle. Também, se evidencia como população socialmente excluída quando se apresenta como a etapa em que os principais problemas sociais se mostram com maior força, na exclusão dos processos produtivos através do desemprego e subemprego, e exclusão no acesso a direitos sendo os que mais sofrem com os problemas da escola pública¹⁷⁷.

Sem perder de vista que juventude é uma categoria relacional, identitária, heterogênea e sócio-histórica, para o caso de Chaquira tenho definido juventude considerando os critérios etários assinalados por Sposito¹⁷⁸, estabelecendo de 12 aos 25 anos os limites deste grupo. Os 12 por ser o momento de inserção no mundo do trabalho

¹⁷³ SPOSITO, 2002.

¹⁷⁴ A tradução do castelhano é minha.

¹⁷⁵ BOYLE, 2003.

¹⁷⁶ VENTURO, 2001.

¹⁷⁷ VENTURO, 2001, p.12.

e, portanto de aquisição de responsabilidades, e os 25 por ser, segundo o Censo que trabalhei no começo de 2007, a idade em que jovens homens e mulheres conformam suas próprias famílias nucleares. A definição desta faixa etária é uma ferramenta metodológica e como tal não pretende afirmar que não existam diferenças no interior do grupo. No entanto, como irei demonstrar no Capítulo III a juventude em Chaquira se vê confrontada com diversos processos de exclusão, o que aparece como um elemento comum nas suas vivências.

2. A metodologia e os instrumentos da pesquisa

Há dois aspectos que concernem à metodologia sobre os quais quero refletir antes de passar a falar especificamente do método etnográfico que é o que será utilizado nesta pesquisa. O primeiro deles é referente à particularidade de cada pesquisa, isto é, não se pode partir de um modelo normativo a ser seguido para qualquer tipo de pesquisa. Como Zago (2003) assinala, para cada pesquisa deve-se procurar uma metodologia que dê conta da sua problemática, isto é, não existem fórmulas prontas para toda e qualquer investigação. O segundo aspecto a ser ressaltado refere-se ao sustentado por Oliveira (1998), para quem falar de métodos não se reduz a falar dos instrumentos que serão utilizados. Os instrumentos fazem sim parte do método, mas este tem muito mais a ver com os pressupostos epistemológicos que guiam a pesquisa do que com as técnicas em si mesmas.

Seguindo na linha dos aspectos assinalados, passo agora a apresentar a metodologia em duas partes: primeiro, apresento uma discussão epistemológica em torno do que é o trabalho etnográfico, assim como algumas reflexões sobre a entrevista e a observação participante, instrumentos principais da coleta de informação nesta pesquisa. Em segundo lugar, partindo da explicitação do problema, objetivos e perguntas da pesquisa, apresento o processo de aplicação da metodologia na coleta de informação e na análise da mesma.

¹⁷⁸ SPOSITO, 2002.

2.1. As bases epistemológicas da etnografia

Na minha discussão sobre o que é trabalho etnográfico, baseio-me na proposta interpretativa de Geertz, recolhendo também pontos importantes das leituras de Sarmiento (2003) e Fonseca (1999).

Geertz, em seu livro *A interpretação das culturas*, inicia uma reflexão em torno do trabalho interpretativo da antropologia, com uma crítica às amplas definições de cultura que esta disciplina tem-se acostumado a construir e que, apesar dos muitos intentos realizados, não dá conta de transmitir a amplitude do que cultura implica (1989, p.4). Para Geertz, a cultura é a estrutura de significados socialmente estabelecidos, é o contexto no qual os acontecimentos, comportamentos, instituições, processos simbólicos, crenças, etc. podem ser descritos de forma inteligível. Desta forma, a cultura é o contexto que dá sentido a todas as manifestações sociais, mas não às manifestações em si mesmas (1989 p.9,10).

Seguindo esta definição de cultura, deriva-se que o trabalho do/a antropólogo/a é o de interpretar as culturas, baseando-se esta interpretação na escolha de alguma(s) dentre as várias estruturas de significado, determinando por sua vez a sua base social e a sua importância. Para Geertz, a etnografia como descrição tem quatro características: esta descrição é interpretativa; o que interpreta é o fluxo do discurso social; a interpretação tenta fixar o dito ou acontecido em formas pesquisáveis, e, finalmente, esta descrição é microscópica e, portanto, é uma descrição densa. É mediante a experiência e o trabalho de compreensão que o/a etnógrafo/a apreende as estruturas de significado e, segundo Geertz, é só por meio desta compreensão que é possível a apresentação posterior, ou seja:

... a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – (...) – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas uma às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p.7).

Para decifrar estes tecidos que são as estruturas de significados socialmente estabelecidas e hierarquizadas, o etnógrafo parte do seu próprio entendimento, de sua própria aprendizagem, ou seja, da sua experiência na pesquisa. É mediante a experiência que o pesquisador conhece e compreende. Assim, é a partir da relação com o grupo social pesquisado que o/a antropólogo/a interpreta os sistemas sociais. Esta experiência é guiada, por sua vez, por uma série de escolhas, conscientes ou não, das estruturas significantes que serão aprofundadas e portanto, como interpretação a etnografia é

construída. A experiência é vivenciada pelo/a etnógrafo/a através do conjunto de elementos que o/a configuram, os seus estudos, as suas teorias e vivências prévias também. No entanto, isto não quer dizer que o trabalho etnográfico fique nas particularidades, na mera descrição das estruturas de significado próprias de cada cultura. Como Geertz (1989, p.17) assinala:

O pecado obstruidor das abordagens interpretativas de qualquer coisa – literatura, sonhos, sintomas, culturas – é que elas tendem a resistir, ou lhes é permitido resistir, à articulação conceptual e, assim, escapar a modos de avaliação sistemáticos. Ou você apreende uma interpretação ou não, vê o ponto fundamental dela ou não, aceita-a ou não. Aprisionada na imediação de seu próprio detalhe, ela é apresentada como autovalidante ou, o que é pior, como validada pelas sensibilidades supostamente desenvolvidas da pessoa que a apresenta... (GEERTZ, 1989, p.17).

A descrição não se limita à narração organizada dos fatos presenciados, mas à constante interpretação contida no exercício de descrição, e é esse o método. A descrição densa exige a compreensão das normas dos sistemas sociais que dão sentido a determinados fenômenos e acontecimentos.

Sarmento (2003) inicia sua reflexão assinalando que o paradigma interpretativo teria surgido da crítica ao pensamento positivista, que gerou correntes sociológicas como o interaccionismo simbólico, a fenomenologia social ou a etnometodologia, “que convergem no estudo subjetivo da experiência humana” (2003, p.142). E é pela ruptura com o positivismo que o paradigma interpretativo parte dos seguintes quatro pressupostos epistemológicos: a singularidade do fenômeno estudado, as dimensões intersubjetivas da ação, a natureza lingüística da pesquisa interpretativa e a reflexividade, o que significa compreender-se também como ser e produto de uma sociedade particular.

Sendo que nas pesquisas interpretativas o pesquisador é o primeiro instrumento de coleta e análise da informação, pretender neutralidade na pesquisa é algo impossível. O pesquisador chega carregado com toda a sua própria subjetividade para interpretar o que observa no campo, por isto a transparência do/a etnógrafo/a como ator na pesquisa e como autor, no momento da escrita, é uma das estratégias mais importantes de vigilância epistemológica na metodologia qualitativa¹⁷⁹. Nas palavras de Sarmento:

A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar - outro, coexistente no investigador. (SARMENTO, 2003, p.151).

¹⁷⁹ Isto é parte do que Bourdieu, citando Bachelard, chamou de vigilância epistemológica. Ver BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 1995.

Segundo o mesmo autor, a etnografia forma parte dos trabalhos de investigação qualitativa de corte interpretativo, sendo a sua particularidade o fato de ter sempre uma natureza sociocultural. Como assinalara Geertz, as explicações aos comportamentos e manifestações sociais se encontram na cultura, entendida esta como a estrutura de significados socialmente estabelecidos. É este então o foco da etnografia, em concordância com Geertz e Sarmiento: a compreensão e a interpretação desta estrutura de significados.

Ao definir a etnografia como método interpretativo de pesquisa, Sarmiento (2003, p.153) assinala seis características: a) A convivência prolongada, b) O olhar holístico, c) O interesse tanto pelos comportamentos como pelas interpretações que os atores dão a seus comportamentos, d) A produção de um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida cotidiana, e) O processo hermenêutico que resulta da construção dialógica entre as interpretações e as ações das pessoas e f) A integração da descrição e da conceituação teórica. É interessante de se notar que destas seis características, as três primeiras se referem à etnografia como o exercício mesmo de pesquisa (coleta de dados), enquanto as três últimas características se referem à etnografia na sua fase final (construção do texto etnográfico). Isto porque o trabalho etnográfico perpassa as múltiplas etapas de elaboração da pesquisa, desde a concepção do problema a ser pesquisado até a elaboração do texto etnográfico.

Sobre este ponto, quero deter-me um pouco. Quando Sarmiento assinala os quatro princípios epistemológicos do paradigma interpretativo, assinala também que se trata de uma pesquisa em que o material lingüístico é o principal. Entretanto, para o caso específico da etnografia, como assinala nas suas seis características, é central não apenas o discurso verbal, como também os outros tipos de linguagem, uma vez que as estruturas simbólicas e de signos socialmente estabelecidas são múltiplas e não só lingüísticas.

Autores na linha de Fonseca (1999) ressaltam a centralidade da observação participante na pesquisa etnográfica. A observação como o único instrumento capaz de trabalhar com as linguagens não verbais e como sendo o método particular da pesquisa etnográfica.

No caso dos apontamentos de Fonseca (1999), a autora começa a sua apresentação do que é o trabalho etnográfico a partir da diferenciação entre o que ela chama da filosofia de ‘cada caso é um caso’ e o estudo etnográfico. Segundo ela, falar do estudo etnográfico não é assinalar que cada caso é um caso particular e desconexo de

outros, uma vez que o objetivo da antropologia é fazer relações que permitam identificar sistemas sociais. Assim, a insistência no aspecto social do comportamento exige a compreensão do subjetivo também como social, como o resultado de processos sociais e coletivos.

Os resultados do trabalho etnográfico não falam, nem têm a pretensão de falar, de uma universalidade, mas falam de sistemas sociais determinados, de comportamentos que existem dentro de determinadas condições sociais e, nesta medida, os resultados destas investigações podem dar luzes a novos projetos de pesquisa comparando as condições dos sistemas sociais. Deste modo, na linha de Fonseca, o compromisso da etnografia é com a análise social e não com o realce do indivíduo. Nas palavras da autora:

Por envolver em geral um número pequeno de informantes e por insistir na importância do contato pessoal do antropólogo com seu objeto, o método etnográfico propicia, sim, o estudo da subjetividade. Porém, os sentimentos, emoções que são a matéria-prima dessa subjetividade não são os da psicologia individual. Desde Marcel Mauss e seu ensaio sobre 'a expressão obrigatória dos sentimentos', os antropólogos tratam as emoções como fatos sociais totais. (FONSECA, 1999, p.62).

Como assinala anteriormente o trabalho etnográfico refere-se à totalidade do processo de pesquisa e não se restringe ao processo de coleta de informação. Assim, para Fonseca (1999, p.66) são cinco as etapas que configuram o processo de trabalho etnográfico: a primeira etapa é a de estranhamento ante algum acontecimento no campo, fenômeno que configura o problema da pesquisa. A segunda etapa refere-se à esquematização dos dados empíricos colhidos no campo, ou seja, de organização e de seleção da informação colhida e que será analisada. A terceira etapa é a de desconstrução dos estereótipos preconcebidos próprios de nossa cultura e que representam vieses no momento da interpretação. A quarta etapa é a de comparação com exemplos análogos obtidos na literatura antropológica, o que permite ensaiar possíveis explicações do sistema social. E, finalmente, a quinta etapa é a de sistematização do material construindo-se modelos alternativos para explicar as situações observadas.

A lógica destas etapas indica que para Fonseca o trabalho etnográfico exige uma ampla gama de processos, desde o surgimento da pergunta da pesquisa até o processo de elaboração de novos modelos de análise. O trabalho etnográfico, segundo esta lógica, é um modo investigativo reflexivo. Reflexivo porque exige o constante trabalho de

reflexão com respeito ao vivido e observado no campo e com respeito às bases teóricas na procura de novos modelos interpretativos.

Tem-se então que entrevista e observação participante são os instrumentos mais importantes na pesquisa etnográfica, segundo as características assinaladas pelos autores mencionados. No que respeita à entrevista, a primeira coisa a sublinhar é que, como ferramenta de coleta de dados, esta permite, por um lado, o aprofundamento nas percepções dos sujeitos do estudo, e, por outro, lado trabalhar com fenômenos de longo prazo, que não são possíveis de ser observados no momento da pesquisa. A entrevista dá aos sujeitos a possibilidade de explicar os seus atos e opções. Permite guiar a interpretação do/da pesquisador/a aprofundando, no diálogo com os/as entrevistados/as, as possíveis explicações das decisões e ações executadas.

Uma das características mais importantes da entrevista em ciências sociais é a flexibilidade na sua condução mas, como assinala Zago, “... a margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução anárquica da entrevista” (2003, p.303). Assim, segundo a autora, a flexibilidade é parte da lógica da entrevista como método qualitativo. Contudo, o pesquisador/a tem que demonstrar na própria condução da entrevista aonde está querendo chegar. Portanto, a entrevista exige um roteiro mínimo de temas, quando não perguntas-chave, que guiam o diálogo entre entrevistador/a e entrevistado/a, garantindo a coerência entre as perguntas ou temáticas da entrevista e os objetivos da pesquisa.

Um ponto fundamental sobre a entrevista, trabalhado por Zago (2003) e presente em geral nos textos sobre metodologia qualitativa, é que falar das normas de aplicação de instrumentos como a entrevista é falar de ética na pesquisa empírica. Trata-se, então, de reflexões em torno do convívio ou do encontro entre duas culturas diferentes: a do pesquisador e a dos sujeitos da pesquisa. Nesta relação de mútua aprendizagem, um dos aspectos mais importantes, que deve marcar certa auto-vigilância por parte do pesquisador, é a relação de poder preestabelecida entre estas culturas, representadas no entrevistador e no entrevistado.

Esta ética adquire sentido em cada situação pela qual o/a pesquisador/a passa, e não é possível construir um manual de comportamento ético na pesquisa sendo que na pesquisa empírica, o pesquisador pode se encontrar em situações particulares e inimagináveis. Entretanto, há algumas questões gerais, como por exemplo: a sinceridade do pesquisador/a, explicando sua presença no campo e os objetivos da pesquisa; o respeito pelos silêncios e temas delicados para os entrevistados/as; e a fidelidade às

falas dos/as entrevistados/as na hora de construir o texto, que podem ser assinalados como normas básicas na pesquisa empírica.

No que se refere à observação participante, Fonseca (1999) assinala que esta se refere à aprendizagem cotidiana dos sistemas sociais e que, portanto, é por meio da experiência que o pesquisador é passível de apreender as lógicas nas quais determinada sociedade organiza a sua vida. A observação é, em geral, contínua e abrangente, sempre pautada pelos objetivos da pesquisa, como toda ferramenta de coleta de informação. Assim, a observação é um exercício de concentração permanente.

A observação é fundamental na medida em que a abordagem etnográfica exige uma atenção especial para com outras linguagens dificilmente alcançáveis por meio de técnicas como a entrevista. As entrevistas, como toda técnica de pesquisa qualitativa, requerem condições particulares; uma relação de confiança e empatia entre entrevistador e entrevistado é crucial, mas nem sempre é possível pela própria condição humana do instrumento da entrevista, que é o pesquisador.

Como instrumento particular do método etnográfico, na linha de Fonseca (1999), a observação participante exige um trabalho complexo, implica a concentração mental e corporal do pesquisador, que deve se adaptar a condições diferentes das suas próprias. Assim, a observação como instrumento tem uma série de etapas e pautas que devem ser respeitadas para garantir a qualidade do instrumento. É a clareza dos objetivos da pesquisa que guia a aplicação de todo o instrumento. Assim, por exemplo, a observação é ampla e abrangente, mas nesta o pesquisador deve ser capaz de reconhecer a centralidade de determinados espaços, dinâmicas e/ou situações de acordo com as questões que se encontram por trás da pesquisa.

Na observação participante, como todo instrumento de pesquisa, é fundamental considerar uma série de normas e recomendações para a sua aplicação. A primeira delas é assinalar que esta só é possível no convívio prolongado e não em espaços e momentos esporádicos. Isto não quer dizer que não seja possível utilizar uma atitude observadora e investigativa durante visitas curtas ao espaço da pesquisa, mas os objetivos mesmos da observação participante somente podem ser atingidos no convívio cotidiano e prolongado.

Com respeito às definições da aplicação mesma da pesquisa de campo etnográfica, Sarmiento (2003) afirma que se trata de determinações em relação ao tempo e ao modo em que se estrutura o trabalho etnográfico. Como já assinalado ao apresentar

uma definição de pesquisa etnográfica, toda justificativa sobre o tempo e o modo da aplicação da pesquisa de campo se encontra, nos próprios objetivos da pesquisa.

Desta forma, o tempo deve ser suficiente para permitir o estudo em profundidade, deve ser compatível com os pressupostos teóricos e conceituais da pesquisa e adequado à temporalidade do contexto ou espaço estudado. O modo da pesquisa relaciona-se com os métodos utilizados para a coleta, análise e tratamento da informação. Esses instrumentos são por excelência: a observação, a entrevista e a análise de documentos. A triangulação destes instrumentos é considerada o meio mais poderoso de confirmação da informação (SARMENTO, 2003, p.157).

2.2. O marco metodológico da pesquisa

Como tenho apontado no decorrer do texto, esta pesquisa tem por objetivo identificar quais os sentidos que a escolaridade tem para a juventude de Chaquirá. Como visto na revisão bibliográfica, várias pesquisas vêm mostrando que diversos resultados escolares são possíveis dentro das mesmas classes e grupos sociais. Desta forma, se faz evidente que, além de se considerar as condições estruturais de exclusão social e desigualdade, é necessário apreciar o espaço do microsocioal, das disposições de estudantes e famílias frente à escola. Cabe assinalar que isto não implica uma procura pelos particularismos, apenas sublinhar que, dentro de determinadas condições estruturais, diversas percepções e mobilizações são possíveis.

Desta forma, não são negados os processos de desigualdade que vive esta população, através de processos excludentes como escassez de terra e de emprego, limitado acesso ao mercado de bens e serviços, direitos não satisfeitos, etc. No entanto, dentro deste contexto, que lugar é reservado à escola? Ela é importante para esta população? O que procura a juventude na escola? Em resumo, o que mobiliza a juventude em e frente à escola? O conceito de sentido se faz central na condução desta pesquisa quando sustento que é apenas possível uma apropriação das dinâmicas, saberes e da experiência escolar em geral, a partir de vínculos de sentido entre os/as estudantes e a escola.

O ponto de partida tem sido a compreensão dos e das jovens como sujeitos sociais. Como tais, têm um referencial simbólico construído na experiência social local, na vivência familiar, da vizinhança, do bairro, dos amigos e é através deste referencial simbólico que a juventude se depara com a escola. Considerando isto, minha proposta tem sido partir de uma compreensão do que é a experiência social destes/as jovens para

assim, compreender o papel que a escola tem em suas vidas. Ao menos em um primeiro momento, o significado que a escola tem para a juventude de Chaquira vem das necessidades, costumes, gostos, preferências, demandas, que vêm da sua vivência social local, ainda que esta relação inicial de sentido se reformule ao longo da própria experiência escolar, no dia a dia na escola.

Acredito que este aspecto representa justamente um dos principais aportes desta pesquisa, o trabalho etnográfico que possibilitou partir da experiência social local da juventude, permitindo uma compreensão da escola inserida no entorno social e não isolada. A grande questão da pesquisa seria como, nas condições atuais do campo, os e as jovens camponeses/as de Chaquira entendem o papel da escola em suas vidas? Algumas das questões que se encontram relacionadas a este problema de pesquisa e que tem pautado o desenvolvimento da mesma são:

- Que projetos de vida têm os e as jovens do campo?
- Que sentido tem a escolaridade nos seus projetos de vida?
- O sentido da escolaridade é o mesmo para as jovens mulheres e para os jovens homens?
- Que aspectos das experiências sociais e escolares influenciam no sentido da escola?
- O que motiva os e as jovens rurais a continuarem ou a abandonarem os estudos?
- Como os e as jovens articulam a escola e as outras atividades que desenvolvem cotidianamente? (especificamente com referência ao trabalho)

Desta forma, ao procurar compreender o sentido da escolaridade como aquilo que mobiliza os e as jovens nas suas decisões sobre o seu futuro educativo, esta pesquisa pretende contribuir para a construção de uma concepção da educação formal pública que esteja aberta às necessidades das comunidades das quais faz parte. Assim sendo, para compreender o papel que tem hoje a escolaridade na vida dos e das jovens do campo, é indispensável partir da compreensão das condições ocupacionais, econômicas e culturais do lugar em que estes/as jovens moram.

No que respeita à metodologia utilizada na pesquisa, o primeiro destaque que faço é explicar por que defino a minha pesquisa como um trabalho etnográfico. Eu me inscrevo na definição oferecida por Sarmiento (2003) daquilo que é um estudo de caso etnográfico, sendo que a minha proposta de trabalho tem considerado três dos quatro

princípios epistemológicos do interpretativismo crítico assinalados por ele: primeiro pressuposto postula que não pode haver uma ciência das dinâmicas da ação que não seja uma ciência das singularidades, do infinito e do ambíguo e, portanto, recusa-se tanto a explicação causal quanto a definição de critérios universais de verdade. A procura pela identificação de sistemas sociais (FONSECA, 1999) não implica a definição de leis de verdade válidas para todo tempo e espaço social. A pesquisa etnográfica procura sair da particularidade dos casos, mas sempre dentro de um sistema social determinado.

O segundo pressuposto é o das dimensões intersubjetivas da ação, segundo o qual “o estudo da acção em contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma acção interpretada pelos actores.” (SARMENTO, 2003, p.147) Trata-se de um processo de dupla hermenêutica, entre as interpretações dos sujeitos e as do/a próprio/a pesquisador/a. Neste processo de dupla hermenêutica, o pesquisador se depara não com fatos e verdades objetivas mas com percepções, com a subjetividade dos sujeitos a qual consegue interpretar desde a sua própria subjetividade. Deste segundo pressuposto decorre o último que diz respeito à reflexividade, ao reconhecimento do/a pesquisador/a como sujeito que é ele/ela próprio/a instrumento da pesquisa. A reflexividade exige uma análise da relação do/a pesquisador/a com as suas comunidades de origem, a sua sociedade, a sua formação, experiências, etc., em fim tudo que configure a subjetividade a partir da qual interpreta o mundo. A reflexividade metodológica lembra que todo trabalho de pesquisa é uma construção e não uma transposição da realidade.

Finalmente, o pressuposto epistemológico assinalado por Sarmento (2003), do qual discordo, é o que diz respeito à natureza lingüística da pesquisa interpretativa. Segundo este princípio, a linguagem verbal é o material mais importante da pesquisa etnográfica. No meu distanciamento desta posição, baseio-me no argumento sustentado por Fonseca (1999), para quem é a informação produzida por meio da observação participante o que configura a singularidade da etnografia.

Sem lugar para dúvidas, considero as entrevistas e as conversações informais como instrumentos fundamentais da pesquisa etnográfica. No entanto, na lógica mesma do convívio prolongado da etnografia, assinalada por Sarmento (2003) e, principalmente, sublinhada por Fonseca (1999) como primeira característica do trabalho etnográfico, é através da observação participante dos diferentes momentos e espaços sociais que o etnógrafo/a é possibilitado/a de compreender as normas de comportamento que cada sociedade tem. A grande vantagem ou complexidade da pesquisa etnográfica é que esta exige a interpretação não apenas do material verbal/lingüístico mas também do

semiológico, em que é considerado como signo todo fato significativo da sociedade humana.

Além destes princípios epistemológicos, esta pesquisa considera também as características da etnografia, estabelecidas por Sarmiento, como método de coleta de informação: convivência prolongada, olhar holístico (amplo, que considera todas as facetas da vida social) e interesse tanto pelos comportamentos como pelas interpretações que os atores dão aos seus comportamentos. Ou seja, trata-se de compreender todo fenômeno social como em inter-relação com os outros, motivo pelo qual é preciso ter um olhar holístico que compreenda estes cruzamentos de significado. Por outro lado, trata-se de centralizar tanto as entrevistas e os discursos verbais dos atores quanto as ações em si mesmas, que deixam ver as disposições sociais ou *habitus* das pessoas.

Considerando todo o assinalado, esta pesquisa se baseia numa metodologia etnográfica em que o foco é a juventude no seu cotidiano local e escolar. A ênfase na especificidade da vivência local destes jovens foi o que justificou a escolha pela etnografia como método de pesquisa. Desta forma, a presente pesquisa não parte das dinâmicas escolares dos/as estudantes e suas famílias tanto quanto da compreensão da vivência local da juventude do campo para, a partir daí, entender o lugar que nela tem a escola. A proposta tem sido compreender a escolaridade como uma das várias facetas da experiência social da juventude do campo, motivo pelo qual não seria possível compreender a amplitude dos seus sentidos sem sair do limite das práticas escolares.

Neste marco, a presente pesquisa foi realizada a partir da análise da informação recolhida no trabalho de campo etnográfico que realizei em Chaquira entre fevereiro e abril de 2007. Durante este período morei, na maior parte do tempo, em Chaquira, na casa da família do ex-Tenente Governador do *caserio*, com exceção de alguns dias nos quais me trasladei à cidade de Piura, procurando bibliografia e entrevistando especialistas regionais tanto em educação quanto na problemática agrária. Passei no total, pouco mais de dois meses em Piura e três semanas em Lima fazendo o mesmo trabalho, o de procurar bibliografia e entrevistar alguns especialistas.

Passei a maior parte destes pouco mais de dois meses em Chaquira, realizando visitas a algumas casas com o objetivo de manter conversas informais e poder observar as dinâmicas dentro das casas. Como todas as famílias já me conheciam, não foi difícil conseguir entrar nas moradias. Assim, passei muito tempo principalmente em companhia das mulheres, mães e filhas, acompanhando a realização dos trabalhos de

cuidado. No caso das atividades dos homens, a minha observação foi um pouco mais distante. Realizando alguns passeios pelas parcelas me detinha a conversar com eles quando estavam tomando *chicha*, mas não permanecia nesse espaço masculino do qual nunca participam as mulheres. Em alguns casos, procurei conversar com alguns pais de família sobre as dinâmicas agrícolas, com o intuito de observar também como são os relacionamentos destes pais com os filhos e filhas em casa.

Além disso, a partir do mês de março, quando começaram as aulas, passei algumas manhãs na escola, conversando com o diretor e os professores, observando algumas aulas e recolhendo alguma informação das matrículas e frequência dos alunos, especialmente os de Chaquira. Além de poder observar as dinâmicas e funcionamento da própria escola, estas visitas me permitiam acompanhar uma série de dinâmicas desenvolvidas pela juventude de Chaquira no dia a dia, os comportamentos em aula, nos recreios, relações com os professores, colegas, diretor e a relação com a disciplina escolar.

Para o registro das minhas observações, mantive um caderno de campo, no qual escrevi todas as manhãs, que são os momentos mais tranquilos do dia. Neste caderno de campo foram registradas tanto as observações no povoado e na escola, quanto as conversas mantidas com moradores de Chaquira e corpo docente da escola. Além da observação participante, realizei na segunda semana de campo um censo populacional e educativo abrangendo todo o *caserio* de Chaquira.

Com a ajuda de duas jovens de Chaquira, com *secundaria* completa, previamente capacitadas por mim, visitei todas as casas, solicitando a um dos pais que respondesse às perguntas do questionário¹⁸⁰. Cada uma de nós três teve entre 25 e 30 casas para visitar. Em geral, não tivemos maior problema e ninguém se negou a responder o questionário, ainda que em alguns casos fosse preciso voltar à mesma casa para complementar as perguntas. Considerando a revisão, o processo total de aplicação do censo teve uma duração de 10 dias.

Tinha estabelecido que trabalharia com três grupos de jovens, segundo a sua situação escolar: continuam estudando, interromperam a escolaridade e concluíram o ensino obrigatório (até quinto ano de *secundaria*). Uma vez revisados todos os questionários, organizei-os em Excel para uma análise estatística simples. Como resultado desta sistematização, selecionei em torno de 30 moças e rapazes, de entre 12 e

¹⁸⁰ Ver questionário no ANEXO III.

25 anos, em diferentes situações educativas, para serem considerados como possíveis entrevistados. Nos 10 dias seguintes, realizei 6 entrevistas cuja gravação se perdeu por problemas com o equipamento, mas que serviram para testar o questionário. Assim, estas entrevistas não foram repetidas, mas sim, foram procurados outros casos mantendo o número de entre 18 e 20 entrevistas como objetivo.

Tentando garantir que as entrevistas contribuíssem com a maior quantidade de informação possível, procurei entrevistar os jovens mais comunicativos e extrovertidos em cada um dos três grupos, por serem os/as que forneciam maior informação. Para isto, foi importante ter começado pelas observações e por algumas conversas informais que permitiram a identificação destes/as jovens. Assim, ainda que realizasse mais de 25 entrevistas, optei por considerar as 19 mais ricas em termos de quantidade e qualidade de informação. Desta forma, a análise foi realizada em 19 entrevistas: sete de jovens que interromperam a escolaridade, seis de outros que continuam estudando e mais seis dentre os que concluíram o ensino obrigatório. Cabe assinalar que todos os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios, para preservar a identidade das pessoas que amavelmente decidiram me ajudar na pesquisa.

À medida que as entrevistas foram realizadas, estas foram sendo transcritas por uma jovem na cidade de Piura com curso técnico em computação e experiência no trabalho de transcrição. A transcrição e revisão da mesma foram realizadas de forma paralela, o que permitiu garantir, ao fim do período de pesquisa no campo as entrevistas fossem todas de boa qualidade e estivessem transcritas.

No que respeita à seleção dos/as jovens a serem entrevistados/as, além da situação escolar e das possibilidades de comunicação estabelecidas entre eu e eles/elas, foram considerados outros critérios. O primeiro, foi evitar incluir dois ou mais irmãos ou irmãs no grupo a ser entrevistado, com o objetivo de cobrir uma maior variedade de situações familiares. No entanto, num caso não consegui evitar que isto acontecesse ao tentar incluir situações diversas no grupo entrevistado. O segundo critério foi tentar incluir, no grupo, jovens com experiências de trabalho diferentes, para o que incluí alguns jovens que migraram à cidade para trabalhar e que passaram alguns dias de férias no *caserio*, durante o mês de março.

As entrevistas¹⁸¹ tiveram por objetivo recolher as falas dos e das jovens em torno dos seus projetos de vida, das experiências e trajetórias escolar e social e os sentidos que

¹⁸¹ Ver roteiro temático das entrevistas no ANEXO III.

a escolaridade tem para eles e elas. As entrevistas tiveram uma duração média de 45 minutos, mas foram, em todos os casos, complementadas com informação recolhida em outras conversas não gravadas. No que respeita à sistematização e análise das entrevistas, estas foram trabalhadas no software ATLAS/ti segundo três eixos temáticos: experiência social, relação com a escolaridade ou experiência escolar e sentidos da escolaridade. No entanto, se por um lado no processo de interpretação os aspectos importantes surgiram das próprias falas e ações da juventude, o referencial teórico foi fundamental para aprofundamento na interpretação e compreensão destes fenômenos.

Desta forma, para a descrição da experiência social centralizei a relação da juventude com a família, o trabalho, a migração e as relações de socialização entre pares, por serem estes os aspectos mais densos de significado nas ações e falas de moças e rapazes. A partir da identificação destes aspectos, as leituras de Dubet (1996) sobre experiência social, as de Anderson (1997) sobre sistemas de gênero, as de Thin (2006) sobre socialização e as de Venturo (2001) e Boyle (2003) sobre a juventude foram fundamentais.

No que respeita à experiência escolar, partindo de descrição da organização escolar e das diferenças entre a *primaria* e a *secundaria*, abordei as relações da juventude com a disciplina escolar, as metodologias de ensino, as demandas escolares e as relações sociais que se estabelecem na escola. Novamente, a seleção destes aspectos surgiu pela sua identificação como aspectos centralizados nas falas e vivências destas moças e rapazes. Uma vez identificados estes aspectos descritivos, procurei nos textos de Lahire (2004), Dubet e Martuccelli (1998) e Charlot (1996 e 2005), um suporte teórico para a interpretação.

Finalmente, sobre o terceiro eixo temático - os sentidos da escolaridade - considerei as respostas dos e das jovens a questões como: o que você mais valoriza de tudo o que aprendeu na escola? Ou, o que te motiva a frequentar a escola? Ou ainda, o que é mais importante na escola para você? Neste caso, a interpretação e compreensão dos aspectos assinalados por moças e rapazes foi possível, por um lado, a partir do entendimento da escola como uma das facetas da vivência social da juventude e, por outro, a partir de pesquisas como as de Charlot (1996 e 2005), Duschatzky (1999), Bello e Villaran (2004), Anderson (1997), Dubet e Martuccelli (1998), dentre outras.

Capítulo III

A juventude de Chaquira frente aos espaços de socialização do universo local

Como trabalho antropológico, esta pesquisa pretende uma compreensão das dinâmicas sociais do povoado de Chaquira, tendo como objetivo principal compreender o sentido da escola frente aos outros âmbitos da vida social da juventude. Para efetuar esta análise sob uma compreensão densa do fenômeno (GEERTZ, 1989), considere necessário começar por uma aproximação com a experiência social desta juventude, na qual família, escola e mundo do trabalho aparecem como os principais espaços de interação social.

Socialização é entendida aqui como o processo contínuo de formação de sujeitos sociais (THIN, 2006), por meio da adoção de atributos necessários para a vida em sociedade (PAIXÃO, 2007, p.237). Como processo contínuo, não está restrito a uma instituição em particular e perpassa os diversos âmbitos de vida de um grupo social. Assim, contra as concepções normativas de socialização, que a reduzem à interiorização de normas, “Trata-se de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos.” (THIN, 2006, p.213). Cabe sublinhar que estes processos de socialização surgem na base das condições materiais existentes, motivo pelo qual será fundamental apontar os mecanismos de exclusão social, estruturais e internos, presentes em Chaquira.

Existem processos de socialização diversos e paralelos que podem estar em potencial confronto com a cultura hegemônica que a escola legitima. Cada universo social (bairro, família, escola, grupo de pares, universo do trabalho, etc.) enfatiza a aquisição de determinados valores e se utiliza de diversas práticas para transmiti-los e/ou reforçá-los. Assim, a relação entre famílias de camadas populares e escola se traduz no encontro entre lógicas de socialização por vezes divergentes (THIN, 2006, p. 231). Resulta, então, fundamental partir de uma aproximação da cultura local, dos valores transmitidos e reforçados pela família, assim como das práticas de trabalho e lazer que os reforçam, isto com o objetivo de identificar os pontos de encontro e desencontro entre a cultura local e a escolar.

Uma aproximação da socialização como processo contínuo, difundida nos diversos âmbitos da vida social, é possível a partir da análise da experiência social (Dubet, 1996, p.262). Assim, uma descrição da experiência vivida no dia a dia do local, da família e do grupo de pares, do trabalho e do lazer, irá permitir uma compreensão dos

processos de constituição da juventude. Se é indispensável partir da experiência social, dada a necessidade de entender a centralidade de cada âmbito de socialização, resulta fundamental também em termos metodológicos, uma vez que a pretensão desta pesquisa é ir além da apresentação das falas da juventude para dar lugar à interpretação das práticas. Como assinala Duschatzky “A questão dos sentidos, sobre a escola, não está na transparência do discurso que um grupo de jovens formula, mas na construção interpretativa que supõe inscrever as falas num contexto mais amplo de significado”¹⁸² (1999, p.12).

1. Trabalho e diferenças de gênero: desocupação e sobre-ocupação como problemas sociais da juventude.

Em Chaquira, a dimensão de família que prevalece é a de família nuclear, sendo que é a partir desta que se organizam o trabalho e a economia. É este grupo familiar que deve garantir a alimentação, moradia, lazer, educação, etc., dos moradores do povoado. Os membros da rede da família extensa¹⁸³ devem-se cooperação mútua, mas é sobre os membros da família nuclear que recai a responsabilidade de trabalhar cotidianamente para o sustento dos indivíduos. Portanto, como Gonzales de Olarte (1994) teria definido para as famílias *comuneras*¹⁸⁴ no Peru, em Chaquira a unidade de produção-consumo é a família nuclear.

A família nuclear é a unidade básica de produção e reprodução dos comuneiros, em torno à qual frequentemente se cria uma família extensa, em geral pertencente à mesma comunidade, com fins mais propriamente produtivos do que de consumo. A contribuição da “extensão” familiar à família nuclear não é fundamental em termos de sobrevivência de curto prazo, mas em termos de longo prazo. [...] A estrutura familiar camponesa é a síntese da capacidade de sobrevivência que tem cada família, tanto em termos de número de consumidores que pode sustentar, quanto do número de trabalhadores que produzem em bens e em dinheiro. (GONZALES DE OLARTE, 1994, p. 77 - 79).¹⁸⁵

Segundo este autor, o principal recurso da família camponesa é a força de trabalho. Por este motivo, é compreendida como a unidade de produção de alimentos para o consumo e reprodução do grupo. Para o autor, é a família nuclear a que permite a

¹⁸² A tradução do castelhano é minha.

¹⁸³ Dimensão mais ampla de família que congrega os/as parentes por afinidade e o parentesco espiritual, além do parentesco consanguíneo.

¹⁸⁴ As famílias *comuneras* são as famílias camponesas que fazem parte oficialmente (através do registro no padrão comunal) de uma comunidade campesina. Assim, esta definição é possível de se aplicar a Chaquira onde a população é camponesa e faz parte de uma comunidade campesina, a de San Juan Bautista de Catacaos.

¹⁸⁵ Tradução própria do castelhano.

subsistência do campesinato, ao garantir a reprodução da população do campo. Sob esta lógica, o maior ou menor grau de pobreza de uma família camponesa estaria na relação entre o número de consumidores que ela pode sustentar e a força de trabalho da qual dispõe. Assim:

Os pobres, ou os que têm pouco, são aqueles cujos recursos não permitem a ocupação da totalidade da força de trabalho familiar; os médios são aqueles cujos recursos permitem uma ocupação adequada da força de trabalho, e os ricos, ou os que têm muito, são aqueles que têm déficit de mão de obra familiar em relação com seus recursos. (GONZALES DE OLARTE, 1994, p. 80).¹⁸⁶

Por outro lado, Zoomers (1998:13-15), ao falar das estratégias das famílias camponesas, aponta a sua condição de grupo integrado. A família camponesa deve ser compreendida como ator ativo nas suas decisões e estratégias, nas quais os objetivos e projetos individuais são construídos em função do grupo familiar. Nesta lógica, escolaridade e migração aparecem como projetos focalizados em alguns dos membros, mas que visam superar a situação de carência material da família nuclear. Lembrando a definição de projeto de Schutz (1979), a escolaridade e a migração viriam responder à avaliação das condições presentes e também das experiências passadas. É à base destes processos de avaliação que as famílias encaminham as suas decisões e ações em função dos objetivos coletivos.

Estes elementos - a família nuclear como base da reprodução do campesinato (GONZALES DE OLARTE, 1994) e como núcleo integrado que atua frente a objetivos e projetos coletivos (ZOOMERS, 1998) - são centrais para se compreender a organização familiar do trabalho em Chaquira, assim como a sua relação com a escolaridade e a migração como as principais estratégias familiares de superação das situações de exclusão que os/as confrontam.

Trabalho é compreendido aqui como a ocupação da força de trabalho da família nuclear nas atividades necessárias para a sobrevivência do grupo. Desta forma, na maior parte dos casos, trata-se de uma atividade não remunerada à qual me referirei daqui em diante como ‘trabalho familiar’. Entretanto, este trabalho familiar resulta na produção dos recursos econômicos do grupo através da criação de bens, de serviços e de dinheiro (provindo da venda do excedente da produção) que permite o acesso a bens e serviços não produzidos pelo grupo.

Em Chaquira, filhos e filhas começam a participar do trabalho familiar em torno dos 12 anos de idade. A partir deste momento, eles e elas passam a representar parte da

força de trabalho familiar, deixando de ser exclusivamente consumidores/as. Cabe assinalar que, na linha de pesquisas como a de Montero (2001), a minha postura compreende essa participação de crianças e jovens como necessária, não apenas pela produção quanto pela sua centralidade na socialização e aprendizagem dos trabalhos do campo e da organização social.

O trabalho [das crianças no campo] tem também um significado social e cultural para as crianças, suas famílias e sua comunidade. Com efeito, é através dele que as crianças realizam a sua aprendizagem para a vida adulta, adquirindo progressivamente as habilidades que os/as irão transformar em homens e mulheres competentes na sua comunidade¹⁸⁷. (Montero, 2001, p. 51)

A organização do trabalho familiar em Chaquira baseia-se numa definição genérica das atividades¹⁸⁸ necessárias para a reprodução do grupo. Esta definição genérica responsabiliza as mulheres pelo que defino como trabalhos de cuidado, enquanto os homens ficam responsáveis pelas atividades agropecuárias. Refiro-me aqui a trabalhos de cuidado e não femininos, por compartilhar com as pesquisas sobre economia do cuidado¹⁸⁹ segundo a qual a definição de trabalho ‘feminino’ parte de um sistema de organização social e não de uma definição biológica de capacidades. Desta forma, os trabalhos são definidos, socialmente, como femininos ou masculinos. Opto também por este termo, e não pelo de ‘trabalho doméstico’, por considerá-lo mais abrangente, uma vez que, dentro de trabalhos de cuidado se consideram tanto os trabalhos domésticos objetivos como as relações subjetivas de responsabilização pelo grupo familiar.

O cuidado é um trabalho que, como todos, exige tempo e conhecimentos. Sua especificidade é a de estar baseado no relacional. No marco da família seu caráter, ao mesmo tempo obrigatório e desinteressado, outorga-lhe uma dimensão moral e emocional. No âmbito do público, está marcado pela relação de serviço e assistência. O que unifica a noção de cuidado é que se trata de uma tarefa essencialmente realizada por mulheres, seja dentro da família ou fora dela sob categorias de prestação de serviços pessoais. (<http://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/mujer/noticias/paginas/6/29976/P29976.xml&xsl=/mujer/tpl/p18f-st.xsl&base=/mujer/tpl/top-bottom.xsl>)¹⁹⁰

¹⁸⁶ Tradução própria do castelhano.

¹⁸⁷ A tradução do castelhano é minha.

¹⁸⁸ Com a ‘definição genérica’ do trabalho refiro-me à construção social que define determinados trabalhos como naturalmente femininos frente a outros naturalmente masculinos. Cabe assinalar que o trabalho é considerado nos estudos de gênero como elemento fundamental na definição das identidades genéricas. Sobre este último ponto pode-se consultar RUIZ BRAVO, 2004, BATTHYANY, 2004 e o site da Unidade Mulher e Desenvolvimento de CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe).

¹⁸⁹ <http://www.cepal.org/cgiin/getprod.asp?xml=/mujer/noticias/paginas/6/29976/P29976.xml&xsl=/mujer/tpl/p18f-st.xsl&base=/mujer/tpl/top-bottom.xsl>

¹⁹⁰ A tradução do castelhano é minha.

Em Chaquira, ainda não se tratando de trabalho remunerado, as mulheres produzem bens e serviços básicos para a reprodução da família, inclusive, voltados para a venda, como é o caso da *chicha* de milho. Desta forma, elas se ocupam da alimentação, vestuário, descanso e cuidado subjetivo do grupo, assim como também incrementam o orçamento familiar e contribuem no trabalho agrícola durante períodos específicos da produção. Assim, a diferença dos homens, as mulheres estão ocupadas de forma constante ao longo do ano e no dia a dia a sua carga de trabalho e também maior que a dos homens, sendo que o trabalho agrícola se restringe ao período da manhã.

Exemplo dos trabalhos de cuidado como elementos centrais na definição das identidades femininas¹⁹¹, é que em Chaquira a maior parte das mulheres que migra para a cidade se emprega como trabalhadora doméstica, permanecendo no campo dos trabalhos de cuidado. Além disso, estas trabalhadoras remuneradas na cidade mantêm por longo tempo a responsabilidade de cuidado com a família, através do envio de dinheiro, diferentemente do que acontece com os homens migrantes. Finalmente, também dentro do *caserio*, a sua capacidade de cuidado possibilita a elas se empregarem com a família extensa, no cuidado de crianças pequenas.

Em Chaquira dado o limitado acesso à terra agrícola, nem sempre os filhos conseguem contribuir para a economia familiar com a sua força de trabalho, pois a pequena dimensão da propriedade agrícola da qual dispõem as famílias¹⁹² impossibilita a ocupação da totalidade da força de trabalho familiar. Isto gera uma situação de desocupação masculina cada vez maior. São famílias campesinas pobres, segundo a definição de Gonzales de Olarte (1994, p.80), famílias que, ao não ter recursos suficientes para ocupar todos os seus membros, têm de sustentar um desequilíbrio entre produção e consumo. Nestes casos, a procura de um emprego remunerado, seja dentro ou fora do *caserio*, passa a representar a principal forma de integração dos rapazes no mundo do trabalho.

Ao pesquisar na minha *tesis de licenciatura* (OLIVERA, 2005 p. 112-118) as demandas diferenciadas de trabalho para homens e mulheres e a repercussão disso nas oportunidades de escolaridade, um dos aspectos centrais foi identificar que, de forma generalizada, as mulheres em Chaquira participam do trabalho definido como masculino (agrícola) nos períodos de maior demanda, enquanto que os homens, salvo algumas

¹⁹¹ Ver RUIZ-BRAVO, 2004.

poucas exceções, não participam daquele definido como feminino (de cuidado), nem quando estão em situação de desocupação.

Tudo isto aponta para um processo de sobre-ocupação das mulheres, que se responsabilizam por grande parte do trabalho necessário para a reprodução da família, gerando uma limitação na disponibilidade de tempo para outras atividades, tais como desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, elas são colocadas em situação de exclusão social, tendo dificultado o seu acesso a, por exemplo, escolaridade e lazer. Desta forma, além das condições de exclusão a nível estrutural, como escassez de terra, exclusão do universo do trabalho e do mercado, existem também mecanismos de exclusão no interior do povoado.

Mas se a sobre-ocupação das mulheres é um mecanismo interno de exclusão social, a desocupação masculina gera também um problema deste tipo. Nos casos das famílias com nenhuma ou escassa propriedade agrícola, os homens precisam se empregar com outros grupos para conseguir participar da economia familiar. Quando isto não acontece, estarão em situação de desemprego. Assim, os homens vivenciam a exclusão quando são privados da possibilidade de participação no universo produtivo, sem possibilidades de fazer uso da sua criatividade e da sua capacidade de trabalho.

Ante a impossibilidade da família nuclear de ocupar toda a força de trabalho da qual dispõe, a família extensa (definida por vínculos de parentesco espiritual e por afinidade¹⁹³) aparece como a principal fonte de emprego no *caserio*. A família extensa mantém-se como uma rede latente de apoio, que pode ser ativada para a superação de uma dificuldade específica ou como fonte de emprego. O reconhecimento dos vínculos familiares entre duas pessoas, ou dois grupos, estabelece a cooperação e ajuda mútua como condição obrigatória.

No caso feminino, entre os 12 e os 15 anos as moças começam a participar do trabalho de cuidado com a família extensa, transitando por várias casas, ajudando às parentes consanguíneas ou espirituais no cuidado das crianças pequenas e na preparação de *chicha*. Em troca dessa cooperação, estas jovens recebem comida e *chicha*, o que representa uma ajuda para a economia da própria casa. Exemplo disso é o caso de

¹⁹² Como colocara no Capítulo I, em Chaquira 21.35% das famílias não têm propriedade agrícola nenhuma, enquanto dentre as famílias proprietárias 65.71% tem pouca extensão de terra, atingindo no máximo 1 hectare.

¹⁹³ O parentesco espiritual se refere aos vínculos de parentesco estabelecidos pela relação entre padrinhos/madrinhas e afiliados/as. O parentesco por afinidade, aos vínculos entre esposo e esposa e suas respectivas famílias.

Tâmara, que contara na entrevista¹⁹⁴ como participa dos processos de produção em várias casas, além da própria:

Quando eu volto da escola, eu tomo banho, me troco, almoço, lavo o meu uniforme e a louça, depois disso depende (...) Depende do dia, às vezes eu vou à casa da minha madrinha, aí eu ajudo ela com o neném dela e também a *enfriar* então depois eu janto lá com ela e me dá *chicha*. Quando eu não vou na casa dela, às vezes vou na casa da minha avó, aí eu a ajudo porque ela é velhinha e tem coisa que ela não dá conta.(...) Também às vezes, quando ela tem *chicha* eu vou na casa da minha tia, a irmã da minha mãe, porque ela, tadinha, é sozinha, não tem filha grande para lhe ajudar, é tudo pequeno, aí eu ajudo com eles. Essa minha tia, como tem *chicha* nesse dia, ela me dá para mim e me dá uma jarra para levar para minha casa. (Tâmara, 12 anos).

A participação no sistema de cooperação e trabalho permite às moças garantir a sua alimentação e *chicha*, neste último caso não apenas para elas mas também para suas famílias. Por outro lado, este mesmo sistema contribui para a sobre-ocupação feminina, ao aumentar a demanda das jovens. Assim, dependendo da demanda por trabalho que tenham na própria casa (o que depende da quantidade de mulheres no grupo e da posição na *fratρία*), a cooperação com a família extensa pode ser uma oportunidade ou uma sobrecarga para as moças.

Enquanto solteiras, as moças continuam colaborando com a família extensa, não obstante se restrinja cada vez mais o circuito de casas que freqüentam. Desta forma, após os 15 anos de idade freqüentam apenas as casas das irmãs mais velhas casadas e de alguma tia, trabalhando, exclusivamente, na preparação de *chicha* e não mais com o cuidado de crianças. Por outro lado, na própria casa, as jovens passam a se responsabilizar por outras atividades de cuidado, como a cozinha e todas as etapas da preparação de *chicha*¹⁹⁵.

A regra de cooperação na família extensa pode também se manifestar do lado de quem oferece o “emprego” e não só de quem oferece o serviço. Por exemplo, numa família muito pobre, as filhas precisarão trabalhar com alguma tia para garantir ou completar a sua alimentação diária. Nestes casos, as mulheres que precisem de ajuda irão oferecer o serviço às moças mais próximas na estrutura de parentesco.

No caso do trabalho agrícola, ou eventualmente de construção, a regra será a mesma, procurando-se ajuda entre os parentes mais próximos da família extensa. No entanto, a diferença das moças, para os rapazes a família extensa raras vezes é uma fonte de emprego, uma vez que esta tende a priorizar os adultos, pais de família, na hora

¹⁹⁴ A gravação da entrevista com Tâmara teve problemas de áudio, motivo pelo qual não foi considerada para se realizar a análise junto com as outras 19 entrevistas.

¹⁹⁵ Ver fotografias anexas ao final deste capítulo.

de ‘contratar’ alguém. Uma hipótese possível é que isto acontece como consequência do limitado acesso à terra agrícola, o que gera uma elevada porcentagem de adultos desocupados (não proprietários agrícolas), fazendo com que, na hora de precisar do apoio no trabalho, se procure a ajuda de outros adultos desempregados e não a dos rapazes, ainda solteiros e, portanto, com uma menor responsabilidade familiar.

No caso de um jovem (de no mínimo 15 anos) conseguir um emprego temporário no *caserio* entregará parte do salário aos pais para incrementar o orçamento familiar. A outra parte do salário recebido ficará com ele, para seus gastos ‘pessoais’ o que, segundo me comentou Omar (25 anos), é utilizado para sair com os amigos a tomar *chicha*. A renda obtida no âmbito local, é parte do trabalho familiar, ao contribuir com a economia financeira do grupo quando não se consegue contribuir com o próprio trabalho.

No ideal¹⁹⁶ de Chaquira, o estudo deveria ser a principal atividade desenvolvida pelos/as jovens. Esta importância da escolaridade mantém relação com os processos de aproximação campo - cidade. Esta aproximação que, por sua vez, tem a ver com que, frente às escassas possibilidades de emprego no *caserio*, a migração e a reconversão ocupacional que esta exige, ganhem força nos projetos de futuro. Além disso, a atividade agrícola, ainda sendo familiar e de pequena escala, exige a aquisição de conhecimentos escolares para negociar melhor com o meio urbano, por exemplo, para o acesso a créditos agrícolas. No entanto, a escolaridade pensada como estratégia para aumentar possibilidades de emprego no campo e na cidade, se confronta com a demanda por tempo de dedicação no âmbito familiar, como visto claramente no caso das moças e, eventualmente, dos rapazes cujas famílias tenham propriedade agrícola e demandem deles trabalho. A escolaridade de filhos e filhas influencia na disponibilidade de força de trabalho e, portanto, a relação força de trabalho disponível e demanda por trabalho familiar.

Lembrando as duas condições essenciais da família de Chaquira, como unidade de produção-reprodução (GONZALES DE OLARTE, 1994) e como grupo integrado de projetos coletivos (ZOOMERS, 1998), poder-se-ia dizer que o conflito entre dedicação ao trabalho familiar e dedicação ao estudo é o reflexo do conflito entre a satisfação de necessidades no curto prazo e as estratégias de superação das condições desfavoráveis

¹⁹⁶ Digo ‘no ideal’ porque isto depende das possibilidades econômicas e de disponibilidade de força de trabalho das famílias. Se não há outras filhas com mais de 15 anos, por exemplo, inevitavelmente a filha

no longo prazo. Ao competirem, trabalho e estudo faz-se necessária a criação de estratégias tanto para garantir a satisfação das necessidades cotidianas quanto para atingir os objetivos de futuro. Desta forma, e como se verá no capítulo seguinte, em Chaquira as famílias que apostam pela escolaridade de filhos e filhas, e que estão em condições de investir nela, devem conseguir reorganizar o trabalho familiar garantindo tempo para a frequência escolar e o estudo.

A migração é, como a escolaridade, uma estratégia de superação dos mecanismos de exclusão, principalmente ante os problemas locais de desemprego. No entanto, é com o processo migratório que, pela influência dos sistemas de gênero locais (ANDERSON, 1997) as disposições de moças e rapazes com respeito à família mudam. Enquanto os rapazes se tornam independentes do grupo familiar, as moças, que definem a sua identidade feminina a partir da sua responsabilização pela reprodução do grupo, mantêm-se no sistema de trabalho familiar mediante o envio de recursos.

Considerando os custos do envio de dinheiro, as migrantes costumam poupar mensalmente para poder enviar quantias maiores. Em outros casos, realizam algum investimento, por exemplo, enviando os materiais escolares de que seus irmãos irão precisar. Assim, é comum ver, nas famílias de Chaquira, o estudo dos/as jovens e crianças sendo financiado por uma ou mais irmãs que, trabalhando na cidade, assumem os custos dos materiais escolares. Outro importante investimento é a saúde de pais e mães. Várias jovens migrantes assumem os custos de hospitalização, medicamentos e consultas médicas, quase sempre no setor privado¹⁹⁷.

Mas, além do envio de dinheiro, as filhas e filhos migrantes representam uma ponte da família com a cidade. Espera-se que estes primeiros migrantes consigam ‘puxar’ seus irmãos e irmãs para a cidade, facilitando o arranjo de emprego e moradia. No entanto, ainda tendo como objetivo o abandono do campo, ou pelo menos da condição camponesa, as condições urbanas não parecem possibilitar este processo, de tal forma que a migração aparece nas trajetórias como temporária.

Na prática, a migração é permanente em poucos casos, sendo que a grande maioria permanece na cidade durante alguns anos para logo voltar ao povoado. Da atual população de Chaquira, 185 pessoas foram declaradas no censo como tendo experiência

mais velha deverá combinar estudo e trabalhos de cuidado, e, se não der conta, provavelmente terá que interromper a sua escolaridade.

¹⁹⁷ Em geral, quando pode, a população de Chaquira prefere procurar médicos do sistema privado do que recorrer ao sistema público de saúde. Isto, segundo me explicaram, porque é mais rápido marcar com eles do que esperar consulta no hospital público e porque confiam mais.

migratória. Destas, 110 voltaram e moram em Chaquira, havendo 75 migrantes atualmente¹⁹⁸. Destes 75 casos de migração atual, 15 são mulheres que foram morar em *caserios* vizinhos por terem contraído matrimônio. Portanto, casos de migração urbana atual são estritamente 60, menos da terceira parte do total de casos com experiência migratória. A migração, como estratégia permanente, fica ainda mais questionada ao observar-se que 58.3% deste grupo de 60 migrantes urbanos tem menos de 26 anos, idade comumente declarada pelas pessoas com experiência migratória como o momento do retorno ao *caserio*. Desta forma, poderíamos pensar que nestes casos existem possibilidades de se tratar de migração temporária.

No que respeita à migração masculina, esta marca a saída dos homens da organização familiar do trabalho, apontando também o início da sua independência. Quando eles saem para trabalhar rompem o vínculo econômico com a família. No caso deles, o vínculo se caracteriza por ser inconstante, sendo mais uma ajuda do que uma obrigação. Em alguns casos, os homens que migram podem se responsabilizar por alguma situação que exceda as possibilidades econômicas do grupo, mas continua sendo considerada uma ajuda eventual. Exemplo disso são os casos de Walter (24 anos, mora em Huaral), o qual, no ano passado, assumiu os custos de hospitalização da sua irmã mais velha em Lima; e de Luiz (25 anos, mora em Huaral), que comprou uma televisão para seus sobrinhos, filhos da sua irmã viúva.

Um caso interessante, que ilustra as diferenças entre moças e rapazes na construção da independência e responsabilidade com a família, é o da família de 'Seu' Gregório e dona Clara. O casal teve nove filhos, sete mulheres e dois homens, dos quais atualmente mora com o casal apenas a caçula de 17 anos. Quatro filhas se casaram, três delas moram em Chaquira e têm casa própria enquanto a quarta mora num *caserio* próximo. Os demais filhos, duas mulheres e dois homens, migraram para trabalhar. Os homens moram em Huaral¹⁹⁹, onde trabalham como operários agrícolas, e as mulheres, em Lima, onde uma trabalha como empregada doméstica (Laura, 19 anos) e a outra

¹⁹⁸ Segundo o censo, que trabalhei em 2007, os motivos de migração declarados são cinco: em 13 casos a migração se deu para estudar na cidade, em outros 15 casos, mulheres migraram ao se casar com pessoas dos *caserios* próximos, três casos de migração masculina por ingresso no exército, dois declararam ter migrado por motivos de saúde e finalmente a maior parte dos casos (152) migraram para procurar emprego. No caso da migração por estudo escolar, o fim da escolaridade fez com que voltassem a morar em Chaquira; também voltaram os que migraram por serviço militar e por saúde; no caso das mulheres que casaram com pessoas de fora, continuam morando no campo em *caserios* vizinhos, mas a migração é permanente. No caso dos/as que migraram na procura por emprego 60 não voltaram.

¹⁹⁹ Huaral é uma cidade do litoral norte peruano localizada na província de Lima, a noventa quilômetros da capital.

como operária numa fábrica têxtil. Laura, que foi uma das nove moças que entrevistei, explica como contribuem hoje para a economia familiar filhos e filhas migrantes:

Minha irmã, a M [caçula], está querendo estudar, então eu e a B [operária] estamos vendo de ajudá-la porque somos nós que ajudamos mais meus pais. Só que minha mãe não quer muito que M estude, porque é ela a única que tem perto para ajudá-la. (...) As minhas irmãs têm a suas casas, seus filhos, e meus irmãos estão fora trabalhando já na vida deles. Por isso é mais nossa responsabilidade, minha e da B (...). Eles [irmãos] moram lá sozinhos e têm que pagar o quarto que eles moram, pensão para comer e isso é caro, nós já damos um jeito (...). B e eu estamos sempre ligando para meus pais, ao celular que eu dei para M, por isso sempre estamos sabendo como eles estão e se estão precisando mesmo de alguma coisa, aí nós nos organizamos, vemos se alguém está viajando pra cá e mandamos algum dinheiro²⁰⁰. (Laura, 19 anos)

Nesta fala, não apenas aparecem Laura e a sua irmã como as responsáveis pelo subsídio econômico da família mas, também, a justificativa de porque as mulheres colaboram mais do que os homens na economia familiar. Os homens teriam mais gastos, o que dificultaria para eles o envio de dinheiro. No entanto, as situações de filhos e filhas não são tão diferentes considerando que nenhum dos quatro paga aluguel, e que se bem Laura faça todas as refeições na casa onde trabalha, a sua irmã B deve gastar nisto tanto quanto seus irmãos. Em síntese: mais do que uma diferença nas condições de vida e possibilidades financeiras dentre moças e rapazes, se observa uma diferença nas atitudes e disposições para com o grupo.

Segundo o próprio Luiz (25 anos), o dinheiro do seu salário serve para ele comprar roupa, usar internet, ir às vezes a festas com os amigos e manter uma pequena poupança para, no futuro, realizar um curso de informática. Já Laura, que gostaria de estudar enfermagem num instituto técnico, não consegue pensar em poupar dinheiro para estudar porque o que ganha é enviado à família e gasto nos seus dias livres. Este caso deve ser compreendido não como uma peculiaridade, mas como a exemplificação das determinações culturais dos sistemas de gênero locais, que levam as moças a manter vínculos de responsabilidade com a família bem mais do que os rapazes.

Entretanto, apesar do processo de aquisição de independência que traz a migração masculina, esta é vista positivamente pelas famílias de Chaquira por acreditarem nas inúmeras oportunidades que a cidade oferece para a juventude. Lembrando que a família nuclear persegue objetivos comuns (ZOOMERS, 1998), o acesso de qualquer um dos membros do grupo a uma melhor situação econômica

²⁰⁰ As citações textuais extraídas das entrevistas e as citações de conversas reconstruídas anotadas no caderno de campo, foram todas traduzidas ao português. Optei por apresentar as citações em português para facilitar a leitura do texto. As falas dos e das entrevistadas constam de um castelhano informal, com muita gíria local, o que dificultaria a leitura na língua original.

reflete-se em benefícios para o grupo todo, apesar de ser ajuda e não compromisso, apesar de esporádica e não permanente.

Cabe assinalar que as únicas oportunidades de inserção ocupacional com as que se deparam estas moças e rapazes na cidade se dão no mercado informal. Isto quer dizer que saem de situações de desemprego no campo para se inserir na cidade num mercado ocupacional que não oferece estabilidade nem cumprimento de direitos. Esta conseqüente instabilidade é o que determina em grande parte que a migração seja temporal e não definitiva. Assim, ainda melhorando as suas condições de vida, se libertando do controle e acedendo a recursos financeiros e mais serviços, são inclusões marginais (MARTINS, 1997) que continuam deixando a esta população migrante distante de um pleno desfrute dos seus direitos.

A migração dos jovens, que não produzem no interior do *caserio* representa uma possibilidade de diminuir o nível de pobreza da família. Isto através do equilíbrio na distribuição da produção e bens ao interior da família nuclear (GONZALES DE OLARTE, 1994), além do equilíbrio na distribuição da terra agrícola. Os filhos que conseguem emprego na cidade não herdarão terra, pois que esta há de ficar com os que de fato a trabalham. Desta forma, diminui a pressão pela divisão e conseqüente atomização da terra agrícola em Chaquira.

Em síntese: a organização do trabalho familiar a partir da definição genérica das atividades necessárias para a reprodução, somada à insuficiência de terra agrícola, traz como conseqüência uma distribuição díspar do trabalho em Chaquira. Isto significa uma apropriação do trabalho feminino e por tanto uma dominação masculina (BOURDIEU, 2002) o que forma parte dos mecanismos excludentes internos ao *caserio*.

2. A juventude frente às decisões e configuração da autoridade

Como assinala Montero (2001, p. 51), o trabalho de jovens e crianças no campo tem principalmente a finalidade de socializar as novas gerações nas atividades agrícolas e de cuidado. Lembrando que o trabalho é elemento central na construção das identidades de gênero, esta socialização no âmbito ocupacional reforça e transmite os sistemas de gênero locais. O trabalho é, então, uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento e, enquanto é no âmbito da família que ele se organiza, este é, junto com a escola, a principal instância de socialização das novas gerações.

Assim considerada, a família é um espaço de aprendizagem, reconhecida como tal em Chaquira tanto pela juventude quanto pelos adultos. Escola e família, estudo e trabalho representam os espaços e agentes fundamentais para a formação da juventude. Se a escola transmite os conhecimentos necessários para a relação com o urbano, cada vez mais presente no campo, a família transmite o saber do ser agricultor e do ser *chichera*, ou seja, os conhecimentos locais.

Resulta interessante que, ainda sendo o desejo de adultos e jovens o emprego na cidade das novas gerações, não se abre mão de socializá-las nos trabalhos próprios do campo. Desta forma, muito embora continuem valorizados os princípios da socialização escolar, a juventude deve também adquirir os valores da socialização no âmbito do local, o que em alguns pontos gera desencontro entre estas formas socializadoras, tal como exposto por Thin (2006, p. 215). Assim, por exemplo, se na escola se aponta para a formação de sujeitos autônomos e individuais, no local se reforça a identidade grupal e o compromisso familiar. Se na escola se transmite a valorização da certificação, no local o princípio de valorização é a experiência, a prática.

Aparentemente, em Chaquira a resolução ou controle deste conflito de valores e de culturas, entre a escola e o local, se realiza mediante o reconhecimento dos espaços diferentes de cada tipo de conhecimento. Desta forma, espera-se que no campo a juventude conheça as regras sociais e valores, funcionando dentro dos comportamentos esperados, enquanto na escola e na cidade, saiba lidar com as normas urbanas. Isto faz com que a juventude tenha de se adaptar a comportamentos diferentes, seja na escola ou no lar.

Em Chaquira, estes conhecimentos locais são adquiridos em processos de ensino-aprendizagem, nos quais pais e mães os transmitem a filhos e filhas mediante o exemplo, a exposição verbal e a observação e correção da prática. No caso do trabalho agrícola, tem-se que os pais começam a levar os filhos ao campo quando estes ainda são pequenos. Nesta etapa, os filhos observam o trabalho dos pais e dos irmãos mais velhos. Depois, com 12 anos, começam a participar do trabalho agrícola, desenvolvendo algumas atividades específicas como a limpeza do terreno.

Como ouvi de vários dos jovens entrevistados, quando eles começam a participar da produção agrícola, recebem uma série de explicações do pai sobre questões técnicas do produto e dos materiais de trabalho. Conforme os jovens vão se desenvolvendo, começam a ampliar o seu leque de atividades, mas será apenas entre os 15 e 18 anos, dependendo também da sua situação escolar, que os trabalhos que eles

desenvolvem deixarão de ser monitorados pelo pai. Como exemplo deste processo, Mauro descreve como foi que o pai o ensinou a trabalhar no campo:

Eu já comecei a trabalhar mesmo com meu pai, quando tinha quase 15 anos, mas aí ainda não fazia como faço agora. Para eu fazer assim como agora, que já eu me faço responsável, eu tive que aprender (...) sim, o meu pai me ensinava e aí eu fui aprendendo. Ele me falava, 'você vai fazer assim, assado, não vai pegar desse jeito' já ele me falava dependendo do que fosse. E assim, primeiro eu o via fazendo, depois ele me falava bonito, me explicava como era para eu fazer e no final quando eu fazia, ele ficava de olho em mim, até que já aprendi e agora eu ensino também aos meus irmãos. (Mauro, 21 anos).

Caso similar ao das moças que, desde muito novas, têm contato com as dinâmicas de trabalho de mãe, avós, tias, irmãs, etc. Modelos femininos que cuidam, limpam, cozinham, fazem e vendem *chicha*. As meninas, às vezes com apenas oito anos, cuidam dos irmãos/irmãs mais novos/as. Com 12 anos, começam a cozinhar, mas não sem instrução prévia e supervisão. Como no caso dos rapazes, as moças começam observando as suas mães mas, quando chega o momento de começarem a trabalhar efetivamente, recebem indicações verbais de como devem fazer. Depois disso, elas participam em algumas tarefas, sendo sempre monitoradas pelas mães. Só depois de ter um número de práticas supervisionadas, elas podem começar a se responsabilizar por alguns dos trabalhos de casa. Como aconteceu com Mariana:

Estou na cozinha com Mariana [que tem 9 anos], Miriam [irmã de 6 anos], Josué [irmão de 5 anos], Jennifer [irmã de 3 anos] e dona Cornélia [avó paterna das crianças]. Dona Nilda [mãe das crianças] teve que ir à cidade pra fazer algumas compras, saiu cedo de manhã e vai voltar só à tarde. Na cozinha dona Cornélia está preparando o almoço para mim, ela e as crianças, enquanto as crianças brincam do lado e eu converso com ela. Mariana diz para a avó que quer fazer o arroz, então vira para mim e me conta que ela sabe fazê-lo. Dona Cornélia, que quando dona Nilda não está presente é mais próxima dos seus netos, autoriza Mariana a cozinhar, lhe indicando que não pode esquecer de colocar o sal e que tenha cuidado. Mariana, animada, começa a coletar o que precisa: a panela, o arroz, o sal e volta a conversar comigo. Então me conta que faz poucos meses que a sua mãe a deixa pegar a panela. Diz que dona Nilda começou explicando ponto por ponto o que devia fazer para preparar arroz, e que depois fez na frente dela falando para Mariana prestar atenção ao processo. Teria sido só depois de vários dias de explicações e exemplos que Mariana obteve a permissão da mãe para tentar ela mesma, mas somente na frente dela. Segundo Mariana, dona Nilda ainda não a deixa cozinhar sem vigilância. (Anotação caderno de campo: 19/2/2007 10h15min Cozinha de Dona Cornélia).

Mariana descreve como teria sido o seu processo de aprendizagem na cozinha. É importante assinalar que gosta desta atividade e, portanto, é ela quem fica insistindo com a mãe para aprender. Dona Nilda não gosta muito da idéia, acha Mariana muito pequena, por isso a única vez em que eu a vi cozinhar foi quando a mãe não estava em casa.

Estes casos são interessantes porque, além de mostrarem como acontecem os processos de ensino-aprendizagem dos trabalhos agrícolas e de cuidado, permitem identificar que são procurados pela própria juventude. Neste último exemplo, é Mariana quem insiste em aprender a cozinhar. Desta forma, os sistemas de gênero (ANDERSON, 1997), a partir da centralidade do trabalho na construção da identidade de gênero (RUIZ BRAVO, 2004), fazem com que aprender a se desenvolver como homem ou mulher demande a aprendizagem das atividades que correspondem a cada um.

A aprendizagem dos trabalhos agrícolas e de cuidado em Chaquira, tanto quanto a aprendizagem escolar, exige observar exemplos, escutar explicações, seguir indicações, praticar e repetir os exercícios. Como distingue Thin, no âmbito familiar a aprendizagem está colada à própria prática e à observação da prática dos mais experientes, enquanto na escola aprende-se mediante a teorização da aprendizagem, da repetição de exercícios pontuais pensados com esta finalidade, constituindo-se em uma prática descolada da realidade (THIN, 2006, p. 216) ou, quando menos, da realidade mais imediata.

No que respeita à aprendizagem dos trabalhos agrícolas e de cuidado, é a experiência o aspecto mais valorizado. Como assinalado por Guedes (1997) para o caso da população de um bairro operário de Niterói, em Chaquira quem mais experiência tem, mais conhece o trabalho e possui maior autoridade. Nesta lógica, é o conhecimento do trabalho que proporciona autoridade.

É por este motivo que em Chaquira, ainda sendo a juventude a população que alcança os maiores níveis de escolaridade, são pais e mães os/as que dirigem as atividades agrícolas e de cuidado, são eles e elas os/as que tomam as decisões no universo do trabalho. De fato, alguns/mas jovens mencionaram se sentirem excluídos/as do âmbito de decisão, e marginalizados/as nas suas sugestões. Neste ponto interessa-me explorar a limitada participação social que a juventude tem quando não é considerada como apta para tomar decisões numa das principais atividades do dia a dia, o trabalho.

Pais e mães aparecem como os/as detentores/as do poder na hierarquia local. Estando a juventude masculina constantemente ameaçada pelo desemprego, reforça-se não apenas a sua não participação no trabalho, mas também o seu afastamento da prática e da experiência transmissoras de autoridade. Existe assim para a juventude, uma ampla dificuldade para se inserir no espaço de poder, de tomada de decisões, uma vez que apenas na qualidade de proprietários agrícolas, pais/mães de família, e/ou quando

estabelecidos/as na cidade, poderão dirigir os processos produtivos familiares. Sobre este ponto, as palavras de ‘Seu’ Nicanor e ‘Seu’ Gustavo resultam significativas:

Se não é por falta de conhecimento, sabemos dessas novas tecnologias que dizem... Às vezes os jovens vão mais para capacitações, com ongs e aprendem outras coisas, de melhorar a terra, de aproveitar a água, ou de mudar de cultivo... Falam muito que o arroz não é bom, mas a gente aprendeu assim. Como vou te explicar? Assim nossos pais têm feito e têm-nos ensinado assim. Os jovens, também, às vezes eles sabem de coisas da escola, mas não sabem do trabalho, por isso se encantam fácil... Não é fácil a gente se animar a fazer de outro jeito. É sempre mais o peso do costume. (Anotação caderno de campo 3/02/2007. Conversa com ‘Seu’ Nicanor, 70 anos).

Sim, às vezes nós os mais jovens tentamos falar, compartilhar o conhecimento que chega a nós, mas não é fácil, aqui os mais velhos não gostam de escutar, parece. Por exemplo, eu sempre gostei de aprender, de ir às capacitações que ofereciam para a gente, e aprendi muita coisa, depois tentei compartilhar esse conhecimento, mas não deu... Eu por exemplo, tenho várias árvores frutíferas, porque é bom, eu aprendi que é um jeito de diversificar o cultivo, de ter outras fontes de alimentação mais variada. Mas as pessoas não escutam, falam assim: - mas, eu vou semear árvore e até crescer eu vou comer o que? Mas eu explico que não é assim, é um processo devagar, eu não parei com meu milho, nem o algodão, mas nas bordas vou aproveitando para as frutas e já neste ano já tenho fruta para meus meninos. Demora mas depois chega o benefício. (Anotação caderno de campo 7/3/2007. Conversa com ‘Seu’ Gustavo, 42 anos).

Neste último caso, ‘Seu’ Gustavo, um homem já adulto, casado e proprietário agrícola, conta das dificuldades que tem enfrentado desde jovem para conseguir transmitir técnicas de melhoramento da produção agrícola. Aqui, ‘Seu’ Gustavo já pode modificar a forma de produção na sua própria parcela. No entanto, não consegue convencer os outros agricultores a fazer o mesmo e tudo indica que, quando solteiro, trabalhando na parcela do pai, também não o conseguiu. Na fala de ‘Seu’ Nicanor evidencia-se que quem decide são os mais velhos, os adultos. Ele diz claramente: ‘eles sabem de coisas da escola, mas não sabem do trabalho’; menciona que, dada esta ignorância sobre o trabalho, os jovens ‘se encantam’, ou seja, que não têm capacidade de avaliar as possibilidades reais destas inovações. Para os adultos, como ‘Seu’ Nicanor, o que está em jogo é o sustento da família, motivo pelo qual preferem manter o sistema enquanto permite a subsistência e não se arriscar com novos modelos.

Um ponto central que vai se esboçando aqui é que esta limitação que a juventude tem para participar do universo das decisões, assim como o papel dependente que ocupa no mundo do trabalho, acaba colocando-a numa situação de exclusão da organização social de Chaquira (VENTURO, 2001, BOYLE, 2003). No entanto, se no universo do trabalho, moças e rapazes vêm limitadas as suas possibilidades de tomada de decisão, no que respeita à migração e à escolaridade a sua capacidade de escolha é reconhecida.

Nestes âmbitos de decisão sobre o próprio futuro, os adultos não apenas permitem a participação da juventude como lhe atribuem a total responsabilidade pelas escolhas.

Partindo da existência de possibilidades econômicas e de reorganização do trabalho familiar, a prolongação da escolaridade depende, em grande medida, da decisão e determinação dos e das estudantes. A partir da *secundaria*, espera-se que eles/elas próprios/as decidam se irão continuar ou não os estudos. E ainda que signifique uma frustração para pais e mães quando moças e rapazes decidem interromper a escolaridade, reconhecem que não têm meios para obrigá-los a continuar.

Mas o que é que eu posso fazer, heim? Eu queria muito que ele continuasse estudando, eu faço um esforço grande para isso: convencer seu pai, comprar os seus cadernos para a escola, vou fazer matrícula, vou às reuniões de pais de família, mas não adianta... No começo eu até batia nele... Aí ele saía de casa com seus cadernos e tudo, mas não chegava à escola, ficava por lá se escondendo a manhã toda, sem estudar, nem ajudar, nem nada, aí que eu pensei se ele não quer, eu vou fazer o que? (Anotação caderno de campo: 23/02/2007 10h. Conversa com Dona Isadora, 36 anos).

É deles que tem que partir. Porque o que adianta a gente forçar eles [a estudar], eles no final fazem o que eles querem, não tem como forçar, eu tenho que trabalhar, não tem como eu ficar atrás deles. O bem é para eles, já se eles não entendem isso... Problema deles. Não é pra mim que é o bem, é pra eles e eu sempre explico isso, aí por mais que eu fico triste a decisão é deles. (Anotação caderno de campo: 5/3/2007 16h. Conversa com 'Seu' Thiago, 57 anos).

Sublinham-se dois aspectos nestas falas: em primeiro lugar, a incapacidade da família camponesa de controlar a frequência escolar dos/as filhos/as na *secundaria*, diferentemente do que acontece com a classe média que tenta controlar e conhecer os detalhes dos itinerários de filhos e filhas²⁰¹. Assim, ante a sua incapacidade de vigiar a frequência escolar dos/as filhos/as pais e mães transferem a eles e elas a faculdade de decidir se continuar ou interromper a escolaridade. Em segundo lugar, observa-se que para estes pais e mães, a escolaridade representa um benefício pessoal para o/a estudante, motivo pelo qual o interesse deve partir deles/delas próprios/as.

Parte-se do reconhecimento do grande investimento que a escolaridade representa, não apenas para a família em termos econômicos, mas também para os/as próprios/as estudantes, em termos de esforço e dedicação, o que só é possível a partir de um interesse pessoal, de um vínculo entre estudantes e escola. Desta forma, neste processo de reconhecimento do poder de decisão dos/as próprios/as estudantes, de modo semelhante ao que Charlot teria observado em algumas escolas da periferia de Paris

²⁰¹ O que LAREAU (2002) denomina uma cultura de criação coordenada (*concerted growth*) referida ao modo de criação das famílias da classe média norte-americana que investem em estratégias de transmissão do capital cultural de pais para filhos.

(1996), pais e mães de Chaquira compreendem como fundamental a existência de uma relação entre juventude e escola.

Cabe sublinhar que a juventude manifesta o seu desejo de continuidade ou interrupção da escolaridade, uma vez que as condições materiais coloquem a continuidade como uma possibilidade. Ou seja, quando as famílias têm possibilidades concretas de assumir os custos, assim como a capacidade familiar de organizar o trabalho de tal forma que o/a estudante tenha tempo disponível para frequentar a escola. Como irei aprofundar no capítulo V, sem o cumprimento destas condições, os projetos de continuidade escolar não poderão se concretizar. Considerando estes requisitos evidencia-se que, ainda que moças e rapazes tenham a mesma capacidade de decisão, as diferenças entre desocupação e sobre-ocupação os/as colocam ante possibilidades diferentes de continuidade escolar.

No que respeita à migração, as decisões resultam de um processo bem mais complexo. São moças e rapazes quem decidem se trasladar à cidade. No entanto, a saída do campo normalmente ocasiona uma situação de conflito entre mães/pais e filhos/as, quando os primeiros são contra esta possibilidade. É interessante lembrar que isto acontece apesar de que muitos das/os que hoje são mães e pais têm passado por experiências de imigração e de que o inserir-se em um emprego remunerado na cidade forma parte dos projetos de futuro nos discursos da população de Chaquira. As decisões migratórias resultam de longos processos de diálogo que são iniciados pelos/as jovens quando já têm possibilidades de emprego fora, ou seja, quando já tomaram a decisão de sair do *caserio*. Para isto as e os jovens fazem contato com os parentes que já saíram, solicitando ajuda na procura de emprego.

Pelo que descrevem tanto jovens quanto pais e mães, nestes processos de diálogo, a reação dos adultos tende a ser a proibição da migração. Nestes momentos a imagem da cidade como espaço de prosperidade dá lugar à imagem da cidade perigosa, fazendo com que os adultos se mostrem receosos do que possa acontecer com os/as filhos/as longe da família, do cuidado e do apoio familiar. Entretanto, estas proibições não parecem limitar as determinações migratórias da juventude, sendo que aquela/e jovem que tem a pretensão e a possibilidade, irá migrar com proibição dos pais ou sem ela. Por este motivo, a saída do campo é muitas vezes descrita como ‘fuga’.

Tinha essa prima minha que já trabalhava aqui em Piura e eu tinha falado com ela para ela me arrumar um emprego. Mas eu não falei nada para meus pais, porque já uma vez tinha dito para eles que queria arrumar emprego na cidade e eles não me deixaram. Então, numa das vezes que a minha prima foi pra lá, me falou que tinha já um emprego

para mim e nessa mesma noite, quando ela voltou para o trabalho dela eu fui junto... Nem me despedi do meu pai; da minha mãe sim, que ficou chorando, mas dele só uma semana depois que voltei no meu domingo de saída, que fui falar com ele e se resolveu, aí ele entendeu que é para eu ajudar. (Gisele, 21 anos).

Assim, por trás deste jogo de 'proibições' e 'fugas', presente nas histórias de várias famílias e gerações, se observa um processo de responsabilização da juventude pelos resultados da migração. Como no caso da continuidade ou interrupção da escolaridade, ao serem os/as jovens quem decide migrar ou ficar, são eles/elas próprios/as os/as responsáveis pelo sucesso, fracasso e/ou dificuldades encontradas na migração.

Eu não queria que ele fosse embora, eu até cheguei a lhe proibir sair, mas ele foi de qualquer jeito (...) É assim com os jovens, eles correm atrás do futuro deles. Mas depois eu disse também, se você foi embora foi pela sua decisão, depois não vai chegar e me responsabilizar, dizer que eu obriguei, ou que eu fiz. Lembra sempre que foi você pelo seu gosto que foi (...) Você está grande, está indo embora, está sabendo o que faz (...) (Anotação Caderno de campo: 13/02/2007 17h20min. Conversa com 'Seu' Domingo, 52 anos).

Reconhece-se a migração como um processo que exige um forte investimento emocional, de grande capacidade de trabalho, de adaptação e de independência. Nas descrições de ex-migrantes, são comuns alusões a períodos de tristeza, solidão, perigo, discriminação, cansaço e inclusive de fome. É por esta consciência do que significa migrar que as decisões devem partir da própria juventude, uma vez que quem migrar deve assumir como de responsabilidade própria as dificuldades da cidade. E é também por este reconhecimento das dificuldades urbanas que pais e mães tentam dissuadir aos/as jovens de migrar. No entanto, as situações de conflito entre pais e filhos/as migrantes pela desobediência da proibição são transitórias, basicamente porque a proibição já teria cumprido a sua função, marcar a responsabilidade da juventude pelos seus próprios processos migratórios. Isto mais ainda no que respeita à migração feminina, em que o compromisso com a família se mantém mediante os envios de dinheiro. Assim, uma vez que filhos e filhas migram, a relação entre eles/elas e a família se mantém estreita.

Mais do que a formação de sujeitos autônomos, objetivo que encaminha as estratégias de socialização das classes médias (LAREAU, 2002), esta possibilidade de decisão da juventude aparece como consequência das dificuldades tanto da migração quanto da escolaridade. Espera-se, então, que a juventude decida sobre o seu próprio destino não como estratégia pedagógica de formação da individualidade, mas como

processo que tira a responsabilidade de pais e mães sobre os destinos sociais de filhos/as frente às limitações materiais que vivem no campo.

Desta forma, no que tem a ver com a participação da juventude nas decisões, se observa que, se por um lado, moças e rapazes estão excluídos do espaço de decisão no âmbito local, do trabalho e da organização familiar; por outro, são confrontados/as a decidir com relação ao que se poderia definir como as possibilidades no campo do próprio destino. Proponho como hipótese explicativa que, frente à desvalorização que a juventude vivência na hierarquia local, a migração e a escolaridade representam possibilidades de participação, de decisão, de trabalho e de aquisição de experiência. Desta forma, seriam oportunidades para se fortalecer na hierarquia de poder local.

3. Sobre o controle da sexualidade feminina

A partir dos 15 anos, o controle sobre as mulheres radicaliza-se, motivo pelo qual passam a maior parte do seu tempo dentro de casa, perto da vigilância das mães. Se até este momento as moças podiam circular por várias casas participando do cuidado de crianças pequenas, nesta etapa a circulação se reduz ao mínimo, ajudando apenas às irmãs casadas ou a alguma tia na preparação de *chicha*. Assim, as jovens saem muito pouco de casa, normalmente para comprar alguma coisa numa das vendas das casas vizinhas, mas não ficam conversando na rua, como o fazem os rapazes.

Os espaços de socialização das moças são dentro das casas, onde passam tempo com mulheres do seu grupo familiar. Por momentos, trabalho e lazer se entrecruzam em atividades como *enfriar*²⁰², quando, por várias horas, as mulheres permanecem conversando enquanto desenvolvem esta atividade grupal. No entanto, ainda tendo momentos de lazer estes estão restritos ao círculo de relações familiares. Este controle sobre as mulheres que ficam no *caserio* permanece enquanto elas se mantêm solteiras. Quando formam uma família própria e adquirem o status de casadas, ficam um pouco mais livres de transitar pela rua. Nesta etapa, podem sair sozinhas de casa e se dirigir às casas de outras *chicheras* para comprar e beber *chicha*²⁰³, no entanto, mais do que uma liberdade maior, trata-se de uma condição das suas novas obrigações como mães, como ir ao campo à procura de lenha²⁰⁴.

²⁰² Ver fotografias anexas ao final deste capítulo.

²⁰³ Ver fotografias anexas ao final deste capítulo.

²⁰⁴ Ver fotografias anexas ao final deste capítulo

O principal motivo desta mudança, é que quando casadas é reconhecido publicamente que têm um homem responsável pela sua sexualidade e, portanto, também pelos seus filhos/as. Esta situação de controle das mulheres de Chaquira pela preservação da sua sexualidade, se aproxima do observado por Fonseca numa vila da periferia de Porto Alegre onde:

(...) A mulher sem marido perturba a paz da comunidade; ela desafia a virilidade dos homens e atíça o ciúme das mulheres. A presença de um marido como tutor da sexualidade feminina resolve o problema. (FONSECA, 2004, p. 32)

Desta forma, a vigilância sobre as solteiras é um controle sobre a sua sexualidade e a permanência dentro da casa familiar tem por objetivo afastá-las dos possíveis encontros com homens. No entanto, cabe assinalar que a análise da informação recolhida leva a interpretar que este controle da sexualidade feminina não corresponde ao sistema de honra mediterrâneo (FONSECA, 2004, BOURDIEU, 2002), que é exercido com a finalidade de garantir a honra dos homens do grupo.

Como hipótese, proponho que em Chaquira o controle da sexualidade feminina responde mais à manutenção ou procura do equilíbrio entre recursos disponíveis e membros do grupo (GONZALES DE OLARTE, 1994, p. 79-81) do que à manutenção da honra masculina. Quer dizer, a preocupação pela iniciação sexual das moças teria relação com a preocupação pela gravidez que traz por consequência o aumento da pressão da força de trabalho familiar sobre os já escassos recursos.

A não focalização na castidade das moças na hora de se casarem parece evidenciar que a preocupação não é pela virgindade feminina mas pela gravidez, pela série de dificuldades que representa para estas famílias em situação de pobreza. No entanto, a centralização na mulher do perigo da gravidez leva à sua submissão, por exemplo, confinando-a à moradia familiar e mantendo-a sob o controle das outras mulheres do grupo; estratégias estas de controle da sexualidade feminina.

Para Chayanov (1974), as unidades domésticas campesinas passam por diferentes situações econômicas segundo os ciclos de desenvolvimento dos seus membros. Neste modelo, uma ‘família nova’, com filhos pequenos, tem uma demanda maior por consumo do que força de trabalho disponível. Da mesma forma, quando os filhos conformam seus próprios grupos familiares, periga a economia da unidade doméstica, uma vez que isto representa a perda de força de trabalho. Assim, o melhor momento econômico para uma unidade doméstica campesina seria quando se consegue

o equilíbrio entre força de trabalho e consumo, quando todas/os ou a maior parte das/os integrantes participam da produção.

Como visto anteriormente, o modelo de Gonzales de Olarte (1994) introduz no modelo de Chayanov a variável da quantidade de terra agrícola e recursos disponíveis pela família. Considerando a desocupação que gera a escassez de terra agrícola, a possibilidade de assumir a manutenção de novos membros (netos/as) no grupo familiar se transforma num verdadeiro problema para o equilíbrio econômico.

Assim, além de ameaçar a economia familiar no curto prazo, a gravidez não desejada traz conseqüências para o futuro tanto dos novos pais e mães, quanto do grupo mais amplo. Com a gravidez, estes/as novos/as pais e mães terão de abandonar a escolaridade e/ou os planos migratórios, fazendo com que eles/as mesmos e suas famílias vejam limitadas as estratégias familiares de superação das situações de carências materiais. Desta forma, a gravidez não desejada vem ameaçar tanto a satisfação das necessidades imediatas, quanto dos projetos de longo prazo.

Nestas circunstâncias, as amigas intergênero são percebidas como ameaças potenciais ao futuro de moças e rapazes, e de suas famílias. É importante assinalar que a proibição pública e reconhecida é a de namorar, a proibição dos encontros e das amigas intergênero aparecendo como conseqüência do cuidado por evitar namoros, não sendo reconhecida como proibição. Como explica uma mãe:

Claro que sim, elas têm os amigos delas, amigos e amigas também. O que não se acostuma por aqui, é isso de ter namorado, assim como na cidade que vão passear, se apresentam os pais, aqui não é assim. Porque têm que ser moças sérias, têm que estudar sair adiante e não se distrair pensando em besteiras, senão depois já têm seu nenê, se casam e todo o gasto do seu estudo vai pro lixo. Mas, amigo pode ter sim, também tem que se saber comportar, com amigo não vai ficar falando na rua, só os dois, nem no escuro, não tem o que falar. Eu não gosto de fofoca, com amigo vai, complementa e continua andando, tem que se fazer respeitar também, porque aqui as pessoas falam e eu já falei para elas, eu não gosto das minhas filhas na boca dos outros! (Anotação caderno de campo. 2/02/2007. Conversa com Dona Clara, 53 anos).

Porque esperam que os e as filhos/as possam prolongar o mais possível a escolaridade e porque sabem das dificuldades econômicas que sofreram os/as que tiveram que enfrentar uma gravidez não desejada e que pais e mães, em Chaquira, esperam que as moças posterguem o início da sua vida sexual. No entanto, é importante assinalar que, ainda que pais e mães não o reconheçam, a própria juventude tem uma preocupação por evitar estas situações.

Apesar da vigilância de pais, mães e da vizinhança toda, em Chaquira, como em qualquer outro lugar, a juventude namora. Em segredo, às escondidas, trocando cartas e

recados com amigos, marcando encontros fora do *caserio*, os casais dão um jeito de se encontrar e namorar. Entretanto, como vários/as jovens entrevistados/as me contaram, por temor à gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis, é comum que os casais mantenham cuidado com a sua vida sexual.

Assim, algumas moças postergam o início da sua vida sexual, apesar de manter relacionamentos prolongados, como é o caso de Gisele, de 21 anos, que namora o mesmo rapaz há sete anos e não teve relações sexuais:

(...) Porque ainda não me sinto segura dele. Quando me sinta mais segura aí já poderia ser (...) Não me sinto segura porque como eu estou aqui [na cidade de Piura trabalhando] e ele lá [em Chaquira], quando vou as pessoas me falam que ele tem outra. (...) Sim, já falei com ele, mas ele me diz que não, mas por isso eu duvido... Talvez ele não cumpra comigo e como eu vou trabalhar, estudar, sair adiante com filho? (Gisele, 21 anos).

Outros jovens como Roberto (24) e Omar (25) têm ou tiveram relações sexuais com as suas namoradas, que muitas vezes são de *caserios* vizinhos. Contam que, nestas ocasiões, utilizaram métodos de controle da natalidade, especificamente preservativos. Assinalam, também, que conhecem o perigo das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez que, pelas conseqüências financeiras e de futuro, é identificada como outro perigo potencial:

Tem jovens que não pensam, porque para te casar tens que pensar primeiro em ter as tuas coisas, mas têm alguns que não pensam desse jeito... O que passará pelas suas cabeças, né? Já de apressados seguramente, procuram namorada, têm relações sexuais, não se cuidam e aí já são pais com pouca idade. Mas aí não têm profissão, não têm emprego, não têm casa, nem as suas coisas, não têm nada. (Roberto, 24 anos)

Segundo o que Omar me contara, é por este motivo que, ainda que havendo distribuição gratuita de preservativos no centro de saúde do *centro poblado menor* vizinho, Casa Grande, os rapazes de Chaquira que têm uma vida sexualmente ativa preferem ir até a cidade e comprar preservativos numa farmácia. De fato, a obstetra do centro médico confirmou que, apesar das campanhas de saúde reprodutiva que o centro efetua, a juventude não o frequenta, o que ela julga ser uma conseqüência da vigilância dos pais. Os rapazes teriam medo de frequentar o centro médico e serem vistos por algum adulto. Nestes discursos da juventude, uma visita ao centro médico significaria assumir publicamente que se tem uma vida sexualmente ativa. No entanto, a obstetra assinalou também que, ainda que a juventude não frequente o centro médico, a média de casos de gravidez na adolescência, em Chaquira, é muito baixa, mais ainda se comparada com outros povoados rurais do Peru:

Para nós não é bom, nas nossas palestras falamos que o que deve existir é acesso a informação para que os jovens saibam como se cuidar. Além de tudo, isso é o que fala o Ministério, é política nacional, mas também temos de reconhecer que alguma coisa nesse controle dos pais deve funcionar porque segundo nosso registro ainda que os jovens não nos procurem são muito poucos os casos de gravidez na adolescência. Não é como em outros lugares do campo, que já se observam muitas meninas grávidas. (Anotação caderno de campo. 26/03/2007. Conversa com obstetra do centro médico de Casa Grande).

Como aparece nas falas tanto de Gisele quanto de Roberto, para a juventude, um dos principais problemas da maternidade/paternidade precoce é a interrupção da escolaridade. Como se poderá ver nos capítulos seguintes, a expectativa da juventude, em Chaquira, é completar a *secundaria* e, se possível, continuar além disso. Frente a isto, a maternidade/paternidade não desejada é percebida como o fim de toda possibilidade de continuidade escolar, na medida em que obriga os e as jovens a se portarem como adultos, marcando a sua independência em relação aos pais/mães e tendo que trabalhar para se manter. Isto não quer dizer que os pais não ajudem à juventude nos seus processos de constituição de uma família, mas se espera destes novos pais e mães que o esforço todo esteja concentrado na reprodução, a curto prazo, da nova família.

Como irei analisar no último capítulo, as entrevistas apontam que, para os e as jovens de Chaquira, é a escola o principal espaço de aprendizagem sobre temas relacionados com sexualidade. Assim, o conhecimento sobre as doenças sexualmente transmissíveis, sobre os métodos de controle da natalidade e inclusive sobre a concepção, vem da escola. Tanto moças como rapazes assinalaram que sexualidade é uma temática que só discutem e conhecem na escola, que em casa não conversam sobre estes assuntos, nem com os amigos e amigas. Deste modo, ainda que as preocupações da juventude pelas conseqüências da maternidade/paternidade não desejada apareçam como o resultado da observação de experiências de familiares e amigos, os conhecimentos de como lidar com a sexualidade e evitar a gravidez, aparecem como sendo adquiridos na escola.

Seja como resultado da vigilância dos pais ou pelas preocupações da própria juventude, pela postergação do início da vida sexual ou pelo uso de anticoncepcionais, o censo que realizei em fevereiro de 2007 mostrou que, em Chaquira, não se apresentam casos de mulheres que tenham sido mães com menos de 18 anos. Desta forma, a postergação da maternidade/paternidade se observa em duas estratégias aparentemente generalizadas: o início da vida sexual após os 18 anos e o uso de métodos de controle da natalidade.

Na situação de pobreza que se vivência em Chaquira, o crescimento da família é visto como uma dificuldade. Desta forma, a gravidez precoce ou não desejada vem representar uma pressão econômica para os grupos familiares que já vivenciam a desocupação de alguns dos filhos. O mecanismo social para evitar a gravidez precoce passa pela submissão das moças, quando os adultos exercem controle sobre a sua sexualidade. Pela interiorização dos perigos da sexualidade, as moças assumem o controle da mesma, postergando a sua iniciação sexual por um lado e, por outro, se comportando nos padrões da tolerância local para evitar serem alvos de fofoca.

4. Possibilidades de lazer e participação social da juventude

Em torno das 15h, período mais quente do dia é o momento de descanso para homens e mulheres em Chaquira. Por aproximadamente uma hora todo mundo para de trabalhar se entregando à moleza do calor. No entanto, os espaços e dinâmicas de lazer não são os mesmos para todos/as. Os homens além de contar com um tempo maior para isto, ficam na rua, no espaço público, bebendo *chicha* e compartilhando com outros homens. As mulheres ficam dentro de casa, no espaço privado, seja na própria moradia ou na cozinha de alguma *chichera* onde vão comprar *chicha* e fofocar²⁰⁵. Novamente se evidenciam as hierarquias de gênero, que funcionam como mecanismos excludentes ao interior do *caserio*, ao confinar às mulheres limitando as suas possibilidades de lazer e interação.

Mas além destas hierarquias de gênero, nas dinâmicas e espaços de lazer se observam também mecanismos de exclusão aos/às mais novos/as onde, se os homens adultos se reúnem nas *chicherias*, os rapazes, quando têm dinheiro para comprar *chicha*, devem beber na rua sem chamar muito a atenção. No caso feminino, se observa também esta distinção. Enquanto as mulheres casadas aproveitam o tempo de descanso para sair de casa e interagir com outras mulheres, mães e/ou irmãs, as moças ficam majoritariamente dentro da própria moradia, sendo que se saírem deverão fazê-lo acompanhando a mãe e permanecendo em silêncio durante a conversa das mulheres adultas.

No entanto, ainda que a liberdade dos rapazes de se deslocarem pelo *caserio* seja maior do que a das moças, são poucas as atividades sociais que eles podem desenvolver.

²⁰⁵ Ver fotografias anexas ao final deste capítulo.

Futebol, passear e bater-papo com os amigos são basicamente as atividades que os ocupam. Por este motivo, assim como Omar (25 anos), vários deles fizeram questão de colocar nas entrevistas que eles passam por ‘*muita chatice*’ no *caserio* e que, frente a este tédio, a migração é o futuro desejado.

Assim, uma expressão muito comum entre os adultos, mas também presente nas entrevistas dos rapazes, é que em Chaquira as pessoas estão ‘*pacienciando a vida*’. Esta é uma frase interessante porque significaria que as pessoas precisam de paciência para agüentar o ritmo da vida; ou seja, que as condições materiais existentes impõem um ritmo determinado ao qual as pessoas devem se submeter. Frente a isso, uma certa resignação se deixa perceber nas falas dos adultos. Já no caso dos rapazes, expressa-se uma impaciência para com esse ritmo da vida, quando a desocupação e a escassez de espaços de lazer fazem com que o tempo pareça transcorrer mais lentamente.

No caso feminino esta limitação no lazer é ainda mais radical, na medida em que, tal como relatei, as moças estão mais circunscritas ao espaço e domínio familiar. Elas, mais do que os rapazes, vêm restritas as suas possibilidades de socialização entre pares. No entanto, à diferença deles, a desocupação não é um problema feminino, de tal modo que o tédio não aparece centralizada nas falas das moças.

Até o momento, na descrição da vida cotidiana da juventude, estudo e trabalho, seja este último dentro ou fora do *caserio*, com a família nuclear ou com a extensa, aparecem como as atividades nas quais a juventude irá se inserir. Portanto, estudo e trabalho, escola e família, aparecem como os principais espaços de socialização para a juventude. Desta forma, as situações de interrupção da escolaridade e a falta de trabalho são grandemente responsáveis pela desocupação e conseqüente *chatice* da juventude. Mas, o que acontece com a socialização entre pares, com as dinâmicas de recreação, com os espaços de lazer? Se a desocupação é conseqüência do desemprego e das dificuldades que geram interrupção da escolaridade porque não existem, como em outros *caserios* do Baixo Piura²⁰⁶, grupos ou organizações juvenis?

Sobre este ponto tenho já adiantado um elemento central, as possibilidades de socialização entre pares estão limitadas pelo controle dos adultos sobre as amizades intergênero. Deste modo, tanto os fatores estruturais, de pobreza e desemprego, quanto as normas sociais, de controle da sexualidade feminina, estabelecem uma situação de falta de atividades não apenas ocupacionais quanto também de lazer. Seria por este

²⁰⁶ A pesquisa de Corzo (1998) faz referência à existência de vários grupos juvenis na região.

motivo que, apesar de vários/as dos/as jovens entrevistados/as mencionarem o seu interesse em formar grupos juvenis para organizar atividades, estes mostram ceticismo, lembrando situações anteriores em que o controle sobre as mulheres impossibilitou a continuidade de grupos de jovens já existentes.

Um exemplo, mencionado por várias/os entrevistadas/os, foi o grupo de oração Virgem María. Este grupo, formado por homens e mulheres entre 15 e 25 anos, foi fundado em 1999 e funcionou até 2003. Neste período de 4 anos os/as membros reuniram-se diariamente para orar com a imagem da virgem María, levando-a de casa em casa pelo *caserio*. Ao longo do seu tempo de funcionamento, o grupo foi incrementando as suas atividades; além das orações diárias, organizaram um coro, que existe até o dia de hoje, e decidiram se preparar para poder colaborar com a paróquia nas aulas de catequese para a crisma e primeira comunhão. Assim, sob a forma de organização religiosa, este grupo de jovens tinha como objetivo ajudar a resolver algumas das dificuldades do *caserio*. Com este objetivo, quando uma família passava por dificuldades econômicas os/as integrantes do grupo de oração organizavam coletas, dedicando suas tardes a visitar todas as moradias para solicitar os donativos.

Como Walter (24 anos, membro-fundador do grupo de oração) assinalou, o grupo era um espaço de atividades em benefício do *caserio*, assim como de socialização e encontro entre pares. No grupo de oração, a juventude teria encontrado um lugar para compartilhar com amigos e amigas indistintamente para conversar, para se ouvir e se aconselhar. O grupo de oração era percebido como um espaço de apoio onde a juventude podia compartilhar suas experiências. Desta forma, depois da oração, das práticas do coro, das coletas e das aulas de catequese, os membros do grupo passavam o restante das tardes conversando, às vezes na casa de algum dos membros e outras na frente da igreja.

Segundo Lorena²⁰⁷ (26 anos) o grupo funcionava muito bem e seus membros faziam coisas importantes pelo *caserio* até que as mães, descontentes, interferiram nessa forma de organização. Pelo que Lorena, e outros/as jovens me contaram, no começo do ano 2003 iniciaram-se as fofocas sobre como as reuniões do grupo de oração eram na verdade, para namorar.

²⁰⁷ Lorena é uma jovem de 26 anos, formada em contabilidade e atualmente desempregada. Ela mora com os pais e irmãos e foi uma das fundadoras do grupo de oração. Por ser irmã de um dos jovens entrevistados para a pesquisa e ter mais de 25 anos Lorena não faz parte do grupo de jovens entrevistados. Não obstante, tive até três encontros com ela para conversar sobre o grupo de oração e ainda que não fossem gravadas as conversas, registrei-as no meu caderno de campo.

Foi assim, estava tudo bem, até que uma das mães ficou sabendo que a filha dela, que era do grupo, estava namorando um dos colegas... Só que eles não faziam nada errado! Eles conversavam como todos nós, mas tá claro que a mãe não gostou de saber. Foi aí que várias das mães começaram a não deixar mais as filhas irem às reuniões. Então as amigas não apareciam mais no grupo de oração; além disso, as mães começaram a inventar, a dizer para todo mundo que o grupo de oração era mentira, que era puro para namorar e nada mais... Aí acabou de vez, não tínhamos mais jovens. (Anotação caderno de campo: 25/03/2007 19h15min Conversa com Lorena, 26 anos).

A fofoca teria funcionado como sistema de controle da sexualidade feminina, ao comprometer a legitimidade de espaços de socialização entre moças e rapazes. Funciona então em Chaquira o que Fonseca descreve para o caso de uma vila de Porto Alegre, onde a fofoca é uma ferramenta de controle e poder exclusivamente feminina (FONSECA, 2004, p.41). E a força desta arma reside em que “A fofoca envolve, pois, o relato de fatos reais ou imaginários sobre o comportamento alheio” (ibidem). Como arma, a fofoca teria sido utilizada pelas mães de Chaquira com premeditação para desprestigiar o grupo de oração, com *fatos reais ou imaginários*. O resultado teria sido a oposição coletiva dos adultos, o desprestígio do grupo e, por consequência, a saída paulatina de praticamente todos/as os/as membros.

Cabe sublinhar que apesar de existir a proibição de amizades intergênero, o grupo de oração foi fundado e conseguiu sobreviver por 4 anos. Provavelmente, ainda que não gostando da existência de um grupo juvenil misto, o fato de ter-se conformado como grupo religioso, com apoio da paróquia, tenha servido para dar, inicialmente, legitimidade ao mesmo.

Um outro exemplo com final semelhante seria o acontecido com a equipe de futebol feminino de Chaquira, que pude conhecer no ano 2003, na minha primeira visita. A equipe feminina treinava 3 vezes por semana, na quadra que fica fora do *caserio* no caminho ao cemitério. Os encontros ocorriam por volta das 17h, quando as jogadoras (*peloterias*)²⁰⁸ iam chegando conforme terminavam as suas obrigações de trabalho em casa. Gisele, uma das *peloterias*, conta como foram também fofocas que terminaram com a equipe:

Foram as fofocas... As senhoras começaram a dizer que não era para treinar que a gente se encontrava e que era só para namorar. Pura mentira, era porque nós éramos boas, ganhávamos torneios, trazíamos taças e prêmios... Todas as taças que ganhamos estão lá no centro comunitário, guardadas porque nós as ganhamos, mas são do *caserio* todo (...) Por que será que elas não entendiam? Mas era assim, que começaram a implicar, a inventar e acabou com que então as mães tinham medo de deixar as suas filhas ir aos treinos e aos torneios. No começo, sempre eram várias gurias, irmãs, primas vizinhas, que apareciam por lá querendo jogar com a gente, às vezes alguma de nós não chegava e

²⁰⁸ *Peloterias* vem de pelota, em português bola, e faz referência às jogadoras de futebol.

deixávamos que uma das gurias jogasse. Mas quando as mães começaram essa historia de fofoca já não deixavam as gurias nos acompanharem... (Gisele, 21 anos)

Neste caso, é possível que o fato de ser um grupo feminino e, não misto, tenha permitido a existência inicial do mesmo. No entanto, as *peloterias* eram moças com mais de 15 anos, e, portanto, jovens das quais não se espera permanência na rua, longe do controle das mães. Por este motivo, desde o início, a continuidade da equipe mostrou-se frágil. Aparentemente, algumas jovens teriam conseguido instaurar um espaço próprio para treinar com as amigas, mas quando a continuidade da equipe veio a depender do recrutamento de novas jogadoras, o controle das mães novamente apareceu por meio da fofoca.

Novamente, é a fofoca o instrumento utilizado para reforçar a ordem social instaurada e mantida pelos grupos de poder, neste caso as e os adultos. Como Fonseca assinala, a fofoca tem por objetivo último reforçar as estruturas sociais e cumpre varias funções: reforça o sentido de identidade comunitária, ensina e transmite as normas sociais aos mais novos, permite o acesso das pessoas iletradas a estas normas e informa dos comportamentos dos/as membros do grupo (FONSECA, 2004, p.42). Em Chaquira a fofoca parece estar vinculada à divulgação das condutas da juventude como mecanismo informativo para o controle.

Nestes dois casos, iniciativas da juventude e para a juventude vêm-se limitadas quando os adultos identificam nels espaços que ameaçam a ordem moral. A fofoca vem representar um instrumento mediante o qual adultos e, principalmente, mulheres adultas, debilitam as iniciativas juvenis até praticamente impossibilitarem a sua continuidade. Como os e as jovens teriam assinalado, a força destas fofocas não está apenas em que conseguiram desarticular os grupos existentes, mas também em que, a partir disso, não identificam possibilidades futuras para sua organização.

Obviamente, este poder de desarticulação que os adultos têm sobre as iniciativas da juventude não é intencional, nem mesmo previsto, mas vem acontecer como consequência da preocupação dos adultos que identificam na sexualidade feminina uma gravidez potencial. Mesmo não sendo o objetivo, é evidente que produz conflitos intergeracionais em que a imposição de uma ordem social que vem dos adultos limita as possibilidades de ação coletiva da juventude.

Desta forma, no que se refere ao lazer da juventude, fica demonstrado que, ainda com a falta de atividades e espaços de recreação, a juventude masculina conta com uma liberdade que lhe permite socializar-se com os pares, ainda que seja apenas com os

congêneres. No caso das moças, elas não apenas vêm limitadas as suas possibilidades de socializarem-se com rapazes, quanto também de interagir com outras moças que não irmãs, primas ou tias.

Esta carência de espaços de relacionamentos sociais para a juventude, principalmente a feminina, pode ser interpretada como elemento que reforça a exclusão social da juventude, em Chaquira. Isto quando, além da desocupação masculina e da sobre-ocupação feminina que afeta as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, o controle da sexualidade feminina limita as suas possíveis formas de participação coletiva e mista.

No presente capítulo tenho tentado construir uma descrição densa da vida cotidiana da juventude de Chaquira, considerando as relações de poder entre gerações e gêneros, e as limitantes do desenvolvimento e participação da juventude. Para isto, tenho partido da explicitação da importância que têm família e trabalho como os principais espaços locais de socialização para a juventude, isto, na medida em que outros tipos de interação social, que não as familiares, são limitadas ou inexistentes.

Desta forma, ao passar pelas dinâmicas de trabalho, migração, socialização entre pares, construção da autoridade e da independência, tentei não apenas mostrar como se desenvolve a vida da juventude em Chaquira, quanto mas também assinalar algumas das dificuldades pelas quais passa esta população. Isto com a finalidade de contextualizar a partir de que carências, demandas, valores e formas de viver é construída a relação com a escola em Chaquira.

Preparação de *Chicha*

Primeiro dia de preparo, cozinhando a *chicha*



Mulher recozinhando a *chicha*,
No segundo dia de preparo.



Chicha fermentando nos baldes





Processo de ‘enfriar’ a *chicha*.



Separando a farinha do líquido.

Na hora da venda, o encontro das mulheres



Os trabalhos de cuidado

Lavando roupa



Debulhando milho

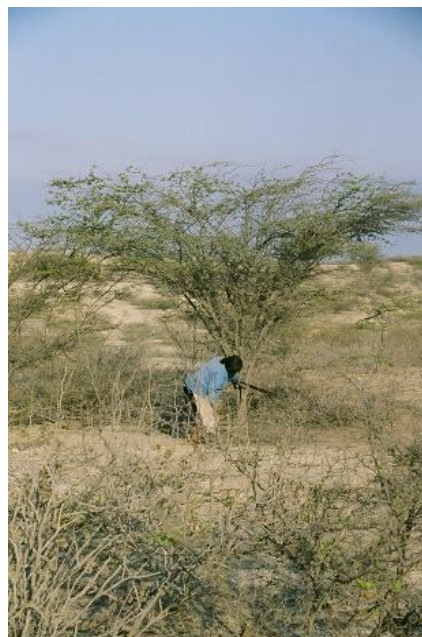


Preparando pamonha



Cortando lenha

Duas horas de caminho e chegamos ao campo para cortar lenha



Os trabalhos agrícolas

No cultivo de algodão



A cultura de milho



Construção de uma parede interior



Homens adultos tomando *chicha*



Capítulo IV

Trabalho e estudo: apresentando os casos da pesquisa

Neste capítulo apresentarei os 19 casos de moças e rapazes com idade entre 15 e 25 anos que terminaram, continuam ou interromperam a escolaridade, entrevistados entre fevereiro e março de 2007. Cabe assinalar que ao elencar os casos da pesquisa não pretendo uma particularização deles. Tal como Fonseca (1999, p. 76), quando afirma que no trabalho antropológico cada caso não é um caso, na medida em que toda história individual é importante para a ciência quando contextualizada no social. Por este motivo a descrição da organização familiar destas moças e rapazes, que vem após a descrição etnográfica da organização social do *caserio*, tem por função servir de exemplo ao que foi dito anteriormente, para aprofundar a compreensão do sistema social de Chaquira e não de casos individuais. Ao exigir uma confrontação tanto com a informação da situação sócio-econômica, apresentada no Capítulo I, quanto com a descrição da experiência social, trazida no capítulo III, estes 19 casos ilustram situações possíveis dentro das condições materiais, culturais e sociais de Chaquira.

Desta forma, a descrição dos casos da pesquisa tem por objetivo mostrar os diversos arranjos familiares, os quais se desenvolvem num contexto de pobreza, escassez de terras e desocupação²⁰⁹. Pretende-se mostrar como a população de Chaquira busca prolongar ao máximo sua experiência escolar, pois vêm na escola e na migração oportunidades de superação das condições de exclusão social presentes no campo. Esta análise será desenvolvida de forma aprofundada em três subtítulos, definidos a partir da situação escolar de moças e rapazes entrevistados/as, sejam estes: casos de interrupção, continuidade ou conclusão da escolaridade.

1. Pobreza, trabalho e conflito: quando o vínculo com a escola se debilita

María, Mauro, Roberto, Tatiana, Olavo, Omar e Gisele compõem o grupo de jovens que interromperam a escolaridade²¹⁰. Neste grupo os/as sete entrevistados/as participam do trabalho familiar de forma permanente, seja com a sua força de trabalho ou com parte dos seus salários. Assim, Maria, filha mais velha, e Tatiana, única filha, se

²⁰⁹ Como visto no capítulo anterior, o problema da desocupação é mais amplo que o do desemprego, uma vez que se denuncia tanto a falta de emprego quanto a falta de espaços e dinâmicas de lazer e organização juvenil.

²¹⁰ Ver TABELA VIII no ANEXO I.

dedicam de forma exclusiva ao cuidado da família. Da mesma forma, Olavo, filho único, Mauro e Omar, filhos mais velhos, dedicam-se de forma exclusiva ao trabalho agrícola no terreno familiar. Os dois casos que contribuem para a economia familiar com seu trabalho assalariado são Roberto (24 anos), que trabalha como motorista e carregador com Seu Justiniano, o único empresário local, e Gisele (21 anos) que é doméstica na cidade de Piura.

Roberto, que é o quinto de oito irmãos/ãs²¹¹, o terceiro dos homens, iniciou sua participação na economia familiar com 20 anos, com seu Justiniano. Eram seus irmãos mais velhos que tomavam conta da parcela familiar (0.5 hectares) e, por estar estudando, Roberto participava na agricultura familiar apenas de forma eventual, o que, ainda assim, o obrigou a faltar algumas vezes à escola. Já que Roberto é o único membro da família com estudos de *secundaria*, quando ele interrompeu os estudos e precisou se inserir na agricultura familiar, não apenas os irmãos mais velhos quanto os mais novos já estavam trabalhando nela. Desta forma, entre o momento em que interrompeu a escolaridade, aos 18 anos, e o início, no trabalho assalariado, aos 20, Roberto permaneceu desempregado. Foi somente a inserção no trabalho assalariado que lhe permitiu contribuir na economia familiar.

Roberto sustenta ter interrompido a escolaridade por ‘decisão pessoal’, ao finalizar o quarto ano de *secundaria*. Na sua narrativa deste processo, diz que teria optado pela interrupção por uma situação de conflito com uma professora que o teria punido por um motivo que considera injusto.

É que foi uma segunda-feira que eu não fui à escola. Aí teve chamada da professora de inglês e eu não estava. Então quando voltei, e foi novamente a aula dela, ela gritou comigo e falou que ia me suspender por castigo. Mas eu expliquei, eu não tinha ido porque tive que ir à parcela com meus irmãos para trabalhar, mas ela falou que não podia (...) eu faltava só às vezes, não muito, mas porque tinha que trabalhar, não por gosto meu. Aí ela me suspendeu só que quando era para eu voltar, eu não voltei mais. Eu tinha muita raiva, muita raiva mesmo, de que ela não entendesse que aqui somos agricultores e fazemos esforço para estudar, mas que temos também que trabalhar. (Roberto, 24 anos)

Contou posteriormente que o diretor o chamou para conversar e que uma outra professora o tinha procurado para convencê-lo a retomar os estudos, mas ele não o quis. A frustração de Roberto ante a situação de injustiça vivenciada na escola teria sido tão grande que eliminou toda possibilidade de retorno. Nesta situação em que, aparentemente, Roberto tem possibilidades econômicas e familiares de continuidade escolar, a relação com a escola aparece frágil (DUBET e MARTUCCELLI, 1998). O

²¹¹ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 6.

sentido da escolaridade que teria o mobilizado por tantos anos parece não ter mais esse efeito.

Mas, além da fragilidade do vínculo com a escola neste caso, se observa outro processo. Os próprios mecanismos excludentes ao interior da escola teriam, de certa forma, empurrado Roberto para fora do sistema. Isto, considerando-se que segundo as Directivas para el Año Escolar 2007 “na área rural, se estabelece o horário da jornada escolar diária que melhor se adequar à realidade local.”²¹² Assim, a própria legislação estabelece que para que estudantes do campo não percam aulas por causa da sua participação no trabalho familiar, a escola deve se adaptar aos horários da organização local. Segundo Roberto ‘se o Ricardo Palma funcionasse pelas tardes, não teria que faltar nunca’, e se ele não tivesse faltado também não teria sido punido. Isso talvez tivesse sustentando seu vínculo com a escola.

O caso de Gisele é diferente, uma vez que, até o momento de sua saída da moradia familiar, fora ela a principal responsável pelos trabalhos de cuidado. Ao contrário de Roberto, desde bem nova Gisele vivia uma situação de sobre-ocupação. Ela era responsável pela totalidade dos cuidados com a doença da mãe. Desta forma, se para Roberto o trabalho assalariado foi o mecanismo de inserção no universo do trabalho, para Gisele, a migração veio representar uma diminuição do mesmo. Como ela menciona, desde que mora na cidade a sua vida mudou: o trabalho lhe demanda menos esforço físico, conta com dinheiro para se divertir, espaços de lazer para freqüentar e liberdade para sair e se divertir nos seus tempos livres. Gisele enfatiza que longe do âmbito do *caserio*, pode sair com as amigas sem ser alvo de fofoca, assim, a cidade representa para ela um espaço de maior liberdade.

No entanto, pela proximidade do seu lugar de trabalho, ela mantém o vínculo com a família visitando-a todo final de semana. Além disso, contribui com a economia familiar, não pela entrega de parte do salário, mas assumindo os custos de escolaridade do único irmão que continua estudando e do tratamento da mãe que tem problemas crônicos de saúde. Com o dinheiro restante, Gisele realiza gastos pessoais, saindo com as amigas e visitando a Internet.

Gisele teve de interromper a escolaridade ao terminar o sexto de *primaria* o que, ao contrário de Roberto, teria acontecido contra a sua vontade. Segundo o que ela e sua mãe lembram, Gisele teria reclamado muito por esta decisão dos pais.

²¹² Tradução própria do castelhano.

No começo eu gritava, me desesperava e reclamava com meus pais - porque mandam a ela e não eu que sou a mais velha?- Por que eu não posso estudar? Mas nada, eu tinha que ajudar a minha mãe, não tinha condição. Assim que eu comecei a ficar em casa e já a M continuou estudando. (Gisele, 21 anos)

Por ser uma família com vários filhos, cinco na época, e a mãe estar doente, era necessária a participação de alguma filha nos trabalhos de cuidado. Sendo Gisele a mais velha e tendo já experiências de reprovação escolar, coube a ela esta responsabilidade²¹³. É importante aqui o fato de que, ainda sendo explícito seu desejo de continuar estudando, as condições familiares não lhe deram possibilidade de negociação. A estratégia na família teria sido, após uma avaliação de desempenhos escolares, concentrar em uma das filhas os trabalhos de cuidado, com o objetivo de garantir a continuidade escolar dos/as outros/as. Assim, entre os 14 e os 19 anos Gisele foi a principal responsável pelos trabalhos de cuidado na sua casa.

No entanto, no final do ano em que a segunda das filhas concluía o quarto de *secundaria*, a mãe descobriu que estava grávida do sexto filho, o que comprometeu ainda mais a economia familiar. Ao avaliar a necessidade de apoio econômico de alguma das filhas, trabalhando fora, Gisele clamou essa possibilidade para si, argüindo já ter sido prejudicada em benefício das suas irmãs, ao interromper precocemente a escolaridade. Manifestou ser sua vez de ter acesso ao que considerava a melhor opção: migrar e não arcar com os trabalhos familiares de cuidado. Isto devido a que, por um lado, o trabalho como doméstica na cidade é menos cansativo e, por outro, a migração permite às moças se afastar do controle. A migração surgiu aqui, então, como uma compensação à interrupção da escolaridade.

Dentre os casos de moças e rapazes que permanecem participando diretamente do trabalho familiar, o primeiro, é o caso de María, a mais velha de três irmãs, que junto com a mãe e a segunda das irmãs dedica seu tempo à limpeza, à preparação de *chicha* e o cuidado da família²¹⁴. Teria interrompido a escolaridade por ter reprovado algumas matérias no final do quarto ano de *secundaria*. Segundo ela, era o seu desejo, e o de seus pais, continuar estudando, no entanto, a família não pode arcar com os custos das provas de recuperação²¹⁵. Desta forma, Maria não fez as provas supletivas, reprovou o quarto de *secundaria* e interrompeu a escolaridade.

²¹³ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 7.

²¹⁴ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 1.

²¹⁵ Foi confirmado pelo próprio diretor do Ricardo Palma que, quando algum/ma aluno/a é reprovado/a em uma matéria, deve se submeter a uma prova no final do verão para o qual a escola cobra 10 Nuevos Soles.

De fato, considerando a existência de propriedade agrícola familiar e a sua dimensão como critérios de diferenciação socioeconômica dentro do *caserio*, a família de María faz parte dos 21.59% de famílias não proprietárias agrícolas. Portanto, está dentre as mais pobres por não ter fonte de produção nem de ocupação masculina. Por este motivo, o pai de Maria se enquadra na categoria ‘trabalhador agrícola assalariado eventual’, dependendo da família extensa para se empregar e conseguir uma fonte de renda.

Aparentemente, neste caso, é a impossibilidade de pagamento o motivo de interrupção, evidenciando-se os mecanismos de reprodução da escola, que, sendo pública, incorre em cobranças que dificultam a permanência no sistema escolar das camadas populares. Não obstante, uma análise mais aprofundada do caso de Maria permitirá identificar outros fatores que influem neste processo. Assim, María lembra que, por ser a filha mais velha, teve que começar a ajudar sua mãe com os trabalhos de casa desde os 12 anos, no mesmo ano em que começou os estudos de *secundaria*. Por este motivo, devia se organizar para realizar algumas tarefas domésticas de manhã cedo, antes de sair rumo à escola, e outras durante à tarde. Conta ainda que “*assim, dava para fazer as tarefas, o mínimo, mas não dava para estudar, sabe? Para ler o meu caderno e estudar as lições, para isso não me dava o tempo(...)*”.

Desta forma, se as dificuldades econômicas impediram o pagamento das provas de recuperação, a falta de tempo para o estudo aparece como uma dificuldade prévia, provavelmente decisiva, para a continuidade na escola. Sustento, então, que em casos como o de Maria, o problema se perfila além das condições econômicas, uma vez que um maior orçamento familiar não teria livrado a Maria da responsabilidade de assumir boa parte dos trabalhos de cuidado.

Como demonstrado no capítulo anterior, a organização familiar do trabalho corresponde a um sistema cultural, isto é, a um processo de socialização nas atividades próprias do campo. Na melhor das situações, uma maior capacidade aquisitiva na família de Maria teria possibilitado o pagamento das provas de recuperação, mas não teria aumentado a disponibilidade de tempo de estudo em casa.

Tatiana, órfã de pai e mãe, caçula e única mulher numa *fratría* de três, mora atualmente com seus dois irmãos, sua cunhada e dois sobrinhos²¹⁶. Ela e sua cunhada são as responsáveis pelo cuidado da família. Por ser uma família pequena e ser a sua

²¹⁶ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 2.

cunhada a que cuida das crianças, Tatiana tem tempo livre durante as tardes, que passa na sua casa em companhia dos seus irmãos ou na casa de uma tia, mas nunca brincando ou conversando com amigas. Interrompeu a escolaridade ao concluir o sexto ano de *primaria* por uma decisão pessoal, *‘Já não quis voltar, por que teria sido? Não sei(...) Mas não quis mais continuar estudando.’* Ela não explica por que tomou esta decisão, mas é possível pensar que tem a ver com um sentimento de responsabilidade pelo cuidado dos irmãos a partir da morte da sua mãe.

Com treze anos Tatiana ficou, inesperadamente, como a única mulher responsável pelos trabalhos de cuidado. Até o momento da morte da sua mãe, ela praticamente não participava do trabalho familiar, por ser ainda pequena em uma família pouco numerosa. Ela lembra: *‘aí, era diferente, eu mais saía para brincar com as minhas primas, ou ficava em casa acompanhando a minha mãe, brincando com meus irmãos, era diferente(...)’*. A morte, primeiro do pai e depois da mãe, teria modificado a vida dos três irmãos. Os homens começaram a trabalhar na terra familiar após a morte do pai, dando conta da manutenção da família. Com a morte da mãe, Tatiana ficou encarregada dos trabalhos de cuidado. Isto teria acontecido justamente no ano em que começaria o primeiro de *secundaria*.

Ante esta situação, um primo teria oferecido para assumir os custos da sua escolaridade e, pelo que ela lembra, os irmãos teriam concordado, restando ela decidir o que faria. Dado este contexto aparentemente favorável, é possível pensar a interrupção da escolaridade de Tatiana, ao menos no nível de hipótese, como o resultado da responsabilização feminina pelo cuidado familiar.

O principal motivo de interrupção neste caso parece ser a auto-responsabilização pelo cuidado dos irmãos, pela sua interiorização do sistema de gênero feminino local (ANDERSON, 1997), que espera das mulheres disponibilidade para o cuidado da família. Evidencia-se o processo pelo qual se coloca, como decisão pessoal, uma situação em que, pela definição genérica do trabalho, não existe opção diferente à interrupção da escolaridade. Se no discurso os irmãos teriam se mostrado dispostos a assumir a continuidade escolar de Tatiana, na prática não existia uma possibilidade real para esta opção quando alguém devia se fazer cargo de todos os trabalhos de cuidado, e Tatiana era a única alternativa.

No que respeita aos rapazes, Omar e Mauro, por serem os homens mais velhos nas suas *fratrías*, lembram que na sua época de estudantes deviam combinar o trabalho agrícola com os estudos. Com 12 anos tiveram de começar a frequentar a terra.

Normalmente, o faziam aos sábados, mas, às vezes, era inevitável faltar à escola para trabalhar, principalmente nos períodos de safra. Mencionam também que tinham professores que não compreendiam que deviam faltar para trabalhar e que às vezes os puniam; o que definem como uma incapacidade da escola em compreender a vida que os estudantes do campo levam.

No que diz respeito à participação dos rapazes no trabalho familiar, a diferença do que acontece com as moças, seria possível pensar que um maior nível aquisitivo permitiria às famílias contratar trabalhadores agrícolas para liberar os filhos do serviço. No entanto, se o baixo nível aquisitivo destas famílias teria influenciado na interrupção por exigir trabalho permanente na agricultura familiar, a incompatibilidade de horários de trabalho e estudo é responsabilidade da escola que não tem se adaptado “às características geográficas, climatológicas, econômico-produtivas e sócio-culturais da Região à que pertence” (Directivas para el Año Escolar 2007). Como no caso de Roberto e Maria, em que evidencia-se que a escola, através dos seus mecanismos de exclusão, dificulta a continuidade escolar da juventude campesina.

Cabe sublinhar que, se estes rapazes se dedicam permanentemente ao trabalho familiar, é em grande medida por serem os/as filhos/as mais velhos/as, estando vários dos seus irmãos mais novos em situação de desemprego. Isto, uma vez que a quantidade de terra familiar (1 hectare em ambos os casos) não permite a ocupação de todos os membros da *fratría*. É por este motivo que ainda que o desemprego não os afete de forma direta, faz parte das inseguranças, medos e reclamações de rapazes como Omar e Mauro.

No caso de Omar, quarto numa *fratría* de onze, o que teria gerado interrupção da escolaridade foi definido por ele como um problema econômico, ligados à saúde da mãe²¹⁷. Isto teria acontecido nas suas férias entre o quarto e o quinto ano de *secundaria*, momento no qual, para poder colaborar com a família, decidiu interromper a escolaridade e procurar emprego como trabalhador agrícola no *caserio* e no entorno. São estes os efeitos de uma situação inesperada, como no caso de Tatiana, que exige uma reorganização do trabalho familiar colocando novas exigências nos/as filhos/as. A incompatibilidade entre o tempo da escola e do trabalho reforça a exclusão do sistema de ensino.

²¹⁷ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 3.

No caso de Mauro, segundo numa *fratéria* de sete²¹⁸, o motivo de interrupção foi definido como ‘decisão pessoal’, uma vez que a confrontação com uma professora o motivou a não continuar freqüentando a escola. Mas definir isto como uma decisão pessoal encobre certos mecanismos escolares de exclusão, como o abuso de poder de uma professora que, tentando impor disciplina, ameaça um estudante com a reprovação sem a consideração dos resultados acadêmicos.

Foi que eu perdi o meu caderno de comunicação [matéria de comunicação²¹⁹] e quando a professora soube grilou comigo e me reprovou. Eu expliquei que não era minha culpa, que tinha perdido para ela me dar outra chance, mas ela falou que não, que sem caderno não ia estudar, nem dar a prova e que então me desaprovava... Aí primeiro eu fiquei triste, mas depois pensei que se era para me reprovar, melhor nem voltar para lá, porque tinha trabalho para fazer com meu pai, e não ia pagar a prova de recuperação. (Mauro, 21 anos)

Como ocorrera no caso de Roberto, o sentimento de injustiça pela atitude da professora é a razão pela qual Mauro explica sua interrupção da escolaridade. Cabe sublinhar que ele não tentou procurar o diretor, nem outros professores, ou seja, não tentou resolver a situação conflituosa no interior do próprio sistema escolar; antes, preferiu sair do mesmo.

A própria disciplina escolar é capaz de gerar sentimentos de resistência em estudantes como Mauro e também em Roberto. Aparentemente o vínculo entre Mauro e a escola já seria frágil, a ponto de se quebrar por um único evento de conflito. Como no caso de Roberto, o conflito parece romper não apenas a confiança no/a professor/a, mas a confiança na escola em geral. O sentido ou os sentidos que teriam motivado Mauro a freqüentar a escola por tantos anos esvaneceram-se. Não haviam mais motivos.

Observa-se nos casos de Roberto e de Mauro a concretização da dissonância entre as formas de socialização escolar e familiar (THIN, 2006), onde o trabalho familiar é percebido pela escola como irresponsabilidade de estudantes e famílias que não priorizam a freqüência escolar. A escola reclama falta de compromisso dos estudantes e suas famílias, enquanto os estudantes reclamam falta de reconhecimento e adaptação ao seu esforço. Com base nisto, sustento que, quando este choque entre as lógicas de socialização escolar e familiar é a protagonista, a relação com a escola corre o risco de perder sentido. Ao levar os estudantes do campo ante o limite das suas

²¹⁸ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 4..

²¹⁹ Equivaleria à matéria de português, corresponde ao ensino de teorias da comunicação e das regras da linguagem.

possibilidades, exigindo condições impossíveis como a sua não participação no trabalho familiar, a escola perde a sua legitimidade ante a juventude.

No caso de Olavo, a situação teria sido diferente, uma vez que o motivo da interrupção da escolaridade foi a sua repentina inserção no trabalho agrícola familiar que aconteceu em consequência de um acidente que cegou seu pai incapacitando-o para o trabalho. Com 12 anos de idade e sendo filho único, Olavo teve que começar a trabalhar de forma permanente na sua própria terra, primeiro com a ajuda dos seus tios por ser ele muito pequeno, mas logo depois sozinho²²⁰. Até este momento, salvo algumas poucas exceções, suas obrigações era cuidar dos animais, estudar e brincar. Como no caso de Tatiana e de Omar, uma situação inesperada modificou as possibilidades concretas de continuidade escolar. Olavo tinha certeza de que continuaria estudando, um desejo próprio que os pais partilhavam. No entanto, o acidente e a incapacidade de contratar trabalhadores colocou em Olavo toda a responsabilidade.

Tentando englobar o que tem em comum os casos de moças e rapazes que interromperam a escolaridade, percebe-se que esta situação aparece não apenas entre os/as entrevistados/as, mas também nos seus grupos familiares. Nenhum dos/as entrevistados/as tem um irmão ou irmã que tenha concluído a escolaridade, e são poucos/as aqueles/as que começaram estudos de *secundaria*. No entanto, em poucos casos, a experiência de *secundaria* não é completamente ausente. Ela está presente em dois casos, de pais com experiência de *secundaria*, quais sejam, o pai de Mauro e o de Olavo. Nestes grupos familiares, o prolongamento da escolaridade não parece fazer parte da realidade, ao menos não ao nível das *fratrías*. Por outro lado, considerando a propriedade agrícola como indicador de maior ou menor nível de pobreza de uma família, este grupo não poderia ser apontado como o das famílias mais pobres, uma vez que apenas a família de María não tem propriedade agrícola.

Como se observa nestes sete casos, para a juventude de Chaquira a frequência escolar é uma situação instável, que pode se truncar a qualquer momento, por um acidente, por problemas de dinheiro, demandas de mão de obra na família ou pela diminuição da possibilidade de se alcançar o que se espera através da escola. No entanto, em várias destas situações, por trás dos problemas socioeconômicos familiares, está a incapacidade da escola de se adaptar às condições do entorno. Isto viria a

²²⁰ Ver TABELA VIII no ANEXO I, família número 5.

demonstrar que as situações escolares devem necessariamente ser explicadas levando-se em conta vários outros aspectos que não apenas o nível econômico familiar.

2. Arranjos familiares nos casos de continuidade escolar

Eloísa, Alberto, Jair, Ernesto, Regina e Juliana compõem o grupo de jovens que continua dentro do sistema de ensino e, não por acaso, são os/as mais novos/as dos/as entrevistados/as²²¹. Têm entre 15 e 17 anos, estando dentro do parâmetro etário dos estudantes de *secundaria*. Pretendo demonstrar que esta baixa presença de defasagem idade-série está relacionada com as estratégias familiares seguidas por este grupo de famílias de Chaquira.

Neste grupo de jovens, que continua estudando, à diferença do grupo anterior, tanto moças quanto rapazes têm como principal ocupação o estudo. No que respeita às moças, ainda sendo Eloísa (17 anos), Regina (16 anos) e Juliana (16 anos) as únicas filhas, ou as mais velhas de seus grupos familiares, estes se organizaram de forma tal a libertá-las o máximo possível, dos trabalhos domésticos, para garantir o melhor desempenho na escola.

Eloísa é a quarta numa *fratρία* de cinco e a terceira das mulheres²²². No entanto, as duas irmãs mais velhas migraram para trabalhar na cidade, o que deixa Eloísa como a única filha que pode ajudar a mãe nos trabalhos de cuidado. O que acontece nesta família para que Eloísa, sendo a principal fonte de apoio para a mãe, possa dedicar manhãs e tardes ao estudo? Trata-se da confluência de situações externas à família, que possibilita determinados arranjos e decisões familiares. Assim, Eloísa é responsável por alguns trabalhos de cuidado pequenos e pontuais, ou seja, participa de forma apenas eventual.

Trata-se de uma reorganização do trabalho familiar com o objetivo de aumentar o tempo que Eloísa tem para estudar. Isto é possível na medida em que três dos cinco filhos não são mais responsabilidade deste grupo familiar; a mãe se encarrega da quase totalidade dos trabalhos de cuidado, *assim como da preparação da chicha*, e o irmão mais novo a ajuda com alguns dos trabalhos que comumente são desenvolvidos pelas filhas. Desta forma, é pelo ajustamento dos projetos às condições materiais, que a

²²¹ Ver TABELA IX em ANEXO I.

²²² Ver TABELA IX, no ANEXO I, família número 11.

família de Eloísa encaminha as suas ações e decisões buscando a continuidade da formação escolar dos/as filhos/as.

A família de Eloísa é proprietária agrícola, sendo que o pai e o irmão mais velho trabalham o terreno familiar. Além disso, seu pai é proprietário de um pequeno caminhão que utiliza para transporte, aumentando a renda familiar. Isto, juntamente com as contribuições das filhas que trabalham fora, permite uma situação econômica relativamente estável o que, somado à alta valorização da escolaridade por parte da família, faz com que a continuidade escolar dos filhos não seja questionada. Isto se observa nas trajetórias escolares dos membros do grupo, no qual dois dos três irmãos mais velhos concluíram a escolaridade obrigatória, enquanto a terceira interrompeu após o terceiro ano de *secundaria*. A escolaridade prolongada se apresenta, inclusive, na trajetória do pai que tem também *secundaria* completa.

Regina é a segunda numa *fratría* de sete irmãos, a mais velha dentre cinco²²³. Ainda assim, ela realiza poucos trabalhos domésticos, dedicando a maior parte do seu tempo ao estudo. Neste exemplo, dos sete filhos, apenas o mais velho já saiu de casa, sendo que, a diferença para o caso de Eloísa é que aqui, o cuidado de seis crianças e dois adultos, além da preparação de *chicha*, resulta excessivo para ser desenvolvido apenas pela mãe. Por este motivo, e com o objetivo de proporcionar a Regina tempo disponível para o estudo, os trabalhos de cuidado têm sido distribuídos entre as várias filhas mais novas, aquelas que, por estarem ainda na *primaria*, têm um horário mais flexível e uma demanda bem menor por estudo em casa.

Esta família tem uma propriedade agrícola muito pequena, de apenas 0.3 hectares, trabalhada exclusivamente pelo pai, que também procura empregar-se com a família extensa para incrementar a renda familiar. Desta forma, a renda da família de Regina se compõe da venda semanal de *chicha*, da produção da pequena parcela familiar e dos trabalhos eventuais do pai. O filho mais velho migrou para a cidade em agosto de 2006, basicamente porque a reduzida propriedade familiar não lhe permitia trabalhar, tendo ficado desempregado até a sua partida. Foi ele também o único da *fratría* que, até o momento, interrompeu os estudos.

Juliana é filha única e mora com a sua mãe²²⁴. Seus pais não moram nem moraram juntos mas, dos poucos casos de mães solteiras que há em Chaquira, este é o único no qual o pai reconhece a filha e participa tanto econômica quanto

²²³ Ver TABELA IX, no ANEXO I, família número 12.

²²⁴ Ver TABELA IX, no ANEXO I, família número 13.

emocionalmente, da sua criação. Sua mãe assume os trabalhos de cuidado e da preparação e venda de *chicha*, com o que enfrenta as despesas do dia a dia. Outros gastos como os de escolaridade e saúde assumidos quase integralmente pelo pai. Assim, Juliana não participa dos trabalhos de cuidado, sendo estudar a sua única obrigação. O pai de Juliana, que tem *secundaria* completa, tem uma loja em casa e eventualmente participa de alguns negócios com seu irmão Justiniano. Embora não tendo propriedade agrícola, a sua situação econômica é estável.

À diferença das situações descritas relativamente às moças deste grupo, Jair (16 anos) e Ernesto (15 anos) ocupam os últimos lugares em amplas *fratrías*, o que teria sido uma vantagem em termos de possibilidades de estudo, ainda que uma desvantagem em termos de possibilidades de participação no trabalho familiar. Nestes casos, quando Jair e Ernesto fizeram 12 anos, chegara simultaneamente o momento de passar a *secundaria* e de participar no trabalho familiar, no entanto, seus pais contavam já com filhos mais velhos que os ajudavam na agricultura. Assim, se não dedicassem o seu tempo ao estudo estariam em situação de desemprego.

Jair é o décimo de uma *fratría* de 12 irmãos²²⁵. Sua família tem uma parcela de 1.25 hectares, trabalhada de forma permanente pelo pai e pelos irmãos mais velhos. Além disso, o sétimo e oitavo participam, de forma eventual, da agricultura familiar, passando por períodos de desemprego. Parte dos/as filhos/as migrou para se empregar na cidade, em parte porque a terra não dá para empregar a todos e em parte com a expectativa de “*arranjar um emprego assalariado e mais estável*”, na expressão do pai de Jair. A nona irmã é responsável, junto com a mãe, pelo cuidado da família. E finalmente os três últimos, dentre eles Jair, dedicam-se de forma exclusiva, ao estudo. Seis dos irmãos mais velhos interromperam a escolaridade e outros três (duas moças e um rapaz) concluíram o quinto da *secundaria*. Assim, Jair não é o único da família a ter uma trajetória escolar prolongada, ainda que esta não seja uma situação generalizada no grupo.

Ernesto é o oitavo de 10 irmãos²²⁶. Sua mãe morreu há seis anos, depois de um longo período convalescente, o que obrigou à família a se reorganizar no trabalho. Durante este tempo, foi basicamente a mais velha das filhas quem se encarregou de tudo em casa. No entanto, a numerosa família começou a exigir a participação de todos/as nos trabalhos de cuidado. Na casa de Ernesto, de forma excepcional, os homens

²²⁵ Ver TABELA IX, no ANEXO I, família número 9.

²²⁶ Ver TABELA IX, no ANEXO I, família número 10.

cozinham, costuram, lavam e limpam regularmente. Ele próprio conta que participa no trabalho doméstico costurando e lavando a sua própria roupa, ajudando na cozinha e tomando conta dos mais novos.

A família não tem propriedade agrícola e seu pai trabalha como comerciante. O segundo e o terceiro dos seus irmãos trabalham na área de transporte com dois *mototaxis*, propriedade do pai. O mais velho e a quarta migraram e trabalham em Lima; o sexto, o oitavo, o nono e a décima filha dedicam-se aos estudos. A sétima organiza o trabalho familiar em casa, enquanto o quinto está em situação de desocupação quase permanente. Desta forma, ainda que sua família apresente uma situação econômica estável pela renda que o pai consegue por meio da venda diária de peixe e por um negócio de baterias, essas atividades não são suficientes para absorver toda a mão de obra familiar.

Como no caso de Jair, se Ernesto e seus irmãos estudantes não dedicassem a maior parte do seu tempo aos estudos estariam desocupados. Cabe sublinhar que nesta *fratría* apenas um em dez interrompeu a escolaridade, os outros ou a concluíram ou continuam estudando. Assim como no caso da família de Jair, a escolaridade está presente em vários destes percursos escolares.

O último caso deste grupo de jovens estudantes é o de Alberto (15 anos), o mais velho numa *fratría* de quatro²²⁷. Como no caso de Ernesto e Juliana, sua família não tem propriedade agrícola, mas a situação econômica é mais instável por não possuir negócio próprio. Desta forma, a ausência de propriedade agrícola permite que Alberto possa dispor de todo o seu tempo para o estudo e os amigos, mas o impede de contribuir para a economia familiar. Seu pai trabalha como pedreiro de forma eventual, sendo que a família se sustenta praticamente com o dinheiro semanal da venda de *chicha*. No que respeita aos trabalhos de cuidado, são suas irmãs de 14 e 9 anos e seu irmão de 11 os que ajudam a mãe. Neste caso, as próprias condições familiares de pobreza aparecem como possibilitando a continuidade escolar de Alberto, quando não lhe é exigido participar do trabalho agrícola.

Apontando as recorrências neste grupo de jovens, em comparação com o anterior, nota-se que as experiências escolares familiares são mais prolongadas. Todos/as têm irmãos e/ou pais com escolaridade completa. Cabe sublinhar que são os pais, e nunca as mães, que têm escolaridade prolongada. Isto vem evidenciar um

²²⁷ Ver TABELA IX, no ANEXO I, família número 8.

processo de mudança no *caserio*, em que, se até a geração de pais e mães a escolaridade aparece como apanágio dos homens, na geração seguinte a escolaridade beneficia indistintamente estudantes homens e mulheres.

Finalmente, um aspecto fundamental que caracteriza este grupo tem a ver com a organização do trabalho familiar, especialmente no caso das três moças. Os três rapazes deste grupo mostram situações nas quais se não estivessem estudando, estariam desempregados, seja porque as famílias não têm terra para cultivar ou porque têm mais filhos do que os que podem empregar. Desta forma, evidencia-se que a continuidade escolar destes jovens não tem relação direta com uma melhor posição econômica dentro do grupo estudado. Pelo contrário, neste grupo de jovens se concentram famílias com propriedades agrícolas muito pequenas ou sem propriedade nenhuma, diferentemente do grupo de jovens que interrompeu seus estudos. Desta forma, a ampliação da escolaridade, para estes casos, parece ter relação com uma menor demanda pelo trabalho dos/as filhos/as nos afazeres da família.

Assim, a principal diferença com respeito ao grupo anterior seria que, ante o despreparo da escola para se adaptar ao entorno local, as famílias que não necessitam ou que têm dificuldades de empregar todos/as os/as filhos/as têm condições de mantê-los/as dedicados/as, exclusivamente, aos estudos.

3. Quando o contexto é favorável: os casos de prolongamento da escolaridade.

Walter, Luiz, Laura, Nilda, Jana e Martim são os seis casos de jovens que concluíram o ensino obrigatório²²⁸. Neste grupo, à diferença do anterior, concentram-se situações diversas: três que migraram e trabalham fora do *caserio*, duas dedicadas ao trabalho familiar e um que realiza estudos de nível superior. Assim, Walter, Luiz e Laura são os três casos deste grupo de jovens que moram e trabalham fora do *caserio*, sendo que Walter e Luiz marcaram a sua independência do grupo familiar com a migração, enquanto Laura continua participando da economia familiar através do envio de dinheiro.

A última dos três a sair de Chaquira foi Laura que no ano 2005 trasladou-se para Lima, onde trabalham uma tia e uma irmã mais velha. A estratégia seguida por Laura

²²⁸ Ver TABELA X em ANEXO I.

foi ficar morando e ‘ajudando’ na casa da tia, enquanto a irmã conseguia um emprego para ela. Após um mês, já estava trabalhando como doméstica. Atualmente está no seu terceiro emprego, alegando ter deixado o primeiro porque o salário era baixo e o segundo porque não queria cuidar de crianças. Atualmente mora na casa que a emprega, faz todos os trabalhos de limpeza durante a manhã e à tarde tem tempo livre, ainda que deva ficar na casa. Todo sábado à noite sai para visitar a sua tia e volta na segunda-feira de manhã.

Ela é a penúltima de nove irmãos, sete moças e dois rapazes, sendo que apenas a última permanece em casa. As quatro irmãs mais velhas são casadas e moram de forma independente (três em Chaquira e a quarta em outro *caserio*), os dois irmãos (um deles é Luiz) trabalham numa exportadora de fruta na cidade de Huaral, a sétima (B) trabalha como operária têxtil em Lima e, finalmente, a última (M) mora com os pais em Chaquira. Por ser uma das mais novas e por terem todos/as seus/suas irmãos/ãs migrado ou casado, Laura e a sua irmã M ficaram com 14 e 12 anos respectivamente como filhas únicas na casa dos pais, ou seja, como únicos apoios da mãe.²²⁹

Como Laura lembra, a necessidade da mãe de ser ajudada nos trabalhos de cuidado e o fato de serem as únicas filhas em casa, gerou para ela e sua irmã uma tensão entre estudo e trabalho familiar. Mas, se por um lado, a mãe reclamava um apoio maior, por outra o pai brigava pela continuidade dos estudos. Assim, como Laura diz, o pai foi um aliado para elas, tentando eximi-las da maior quantidade de trabalho possível. Portanto, durante a *secundaria*, Laura e sua irmã tiveram que conciliar permanentemente trabalho e estudo, quando no seu grupo familiar não existiram possibilidades de reorganizar o trabalho para libertar as estudantes do mesmo. Desta forma, quando estudante, Laura passava as manhãs na escola e as tardes estudando e trabalhando em casa, responsável principalmente pela cozinha e a preparação de *chicha*. Entre os 12 e os 17 anos, ela manteve estas obrigações, sendo que, um ano depois de concluída a *secundaria*, viajou a Lima à procura de emprego.

Luiz (25 anos) é irmão de Laura, o sexto da *fratría*, viajou a Lima quando tinha 18 anos, logo após ter concluído a *secundaria*. Ele e seu irmão mais velho foram para o sul, procurando emprego nas agro-exportadoras, onde já trabalhavam outros rapazes de Chaquira. Nestes sete anos, menciona diversas experiências de trabalho, tanto em Lima quanto em Huaral, apontando ser esta variedade produto de sua própria escolha, pois

²²⁹ Ver TABELA X em ANEXO I, família número 15.

cada emprego foi buscado por ser considerado como uma nova oportunidade de aprender.

Os percursos urbanos de Luiz e Laura parecem indicar a amplitude na oferta ocupacional permitindo que uma moça ou um rapaz possa sair de um emprego para procurar outro melhor com relativa facilidade. No entanto, cabe assinalar que o setor ocupacional no qual estes/as jovens flutuam é informal, paga menos do que o salário mínimo e não reconhece os direitos do/a trabalhador/a. Mas ainda assim, aparece como altamente valorizado pelos jovens de Chaquira, como Luiz, Laura e Walter, que provêm de uma situação de desemprego no seu lugar de origem e que reconhecem, neste campo informal, os empregos a que têm fácil acesso apenas com o diploma de *secundaria*.

Sem desconsiderar as complicações do emprego informal, resulta fundamental reconhecer que para a juventude de Chaquira, existe na cidade uma oferta ocupacional à qual pode ter acesso, satisfazendo a motivação primeira da migração: obter trabalho assalariado que permita economizar e ajudar à família. Sustento que esta mesma informalidade ocupacional explica que, ainda sendo o objetivo se estabelecer definitivamente na cidade, sejam poucos/as os/as jovens que não retornam. Ao não terem acesso ao mercado de emprego formal resulta dificilmente concretizável a migração permanente, que exige uma estabilidade econômica mínima. Por outro lado, enquanto dura, a migração permite enviar dinheiro à família, investir na própria pessoa e inclusive poupar dinheiro, ou seja, ainda que temporária a migração permite ascender a melhores condições de vida, em termos materiais e financeiros.

Da sua época de estudante Luiz lembra-se que, ainda sendo os únicos filhos, nem ele nem seu irmão participavam do trabalho agrícola, ficando este como responsabilidade exclusiva do pai. Mais do que o resultado de um acordo familiar para garantir a escolaridade dos filhos, isto seria o resultado de uma rebeldia dos mesmos, que não gostavam do trabalho agrícola e fugiam do campo sempre que o pai os levava. Ante este comportamento, e por ser uma propriedade pequena, o pai teria assumido trabalhar sozinho na agricultura familiar. Desta forma, à diferença de Laura, Luiz podia dedicar o total das tardes ao estudo em casa e ao encontro com amigos.

Como nos casos de jovens que continuam estudando, na família de Laura e Luiz observa-se um recorrente prolongamento da escolaridade na família. No entanto, as experiências migratórias neste grupo familiar não estão circunscritas aos que têm escolaridade completa; as três filhas mais velhas que interromperam os estudos tiveram experiências migratórias antes de se casar. Evidencia-se, então, que se o diploma escolar

não é condição indispensável para a migração, no entanto, tanto moças como rapazes e suas famílias, acreditam que o diploma aumenta as suas possibilidades de obter emprego.

Como Luiz, Walter (24 anos) teve diversas experiências de trabalho fora de Chaquira, nem sempre no espaço urbano. Depois de concluído o último ano de *secundaria*, que cursara em Casma com a ajuda do avô materno, Walter voltou a Chaquira onde permaneceu durante um ano fazendo cursinho e trabalhando com o pai na agricultura familiar. Não tendo sido aprovado no vestibular, passou um ano preparando-se para “a vida religiosa”, caminho que abandonou, segundo ele, ao se apaixonar. Após estes processos de procura de opções para seu futuro, com 20 anos decidiu tentar a sorte na migração. Ficou um ano em Lima trabalhando em diversos negócios, mas não gostou e foi tentar emprego em outros lugares. Passou por regiões andinas, amazônicas e litorâneas, trabalhando na colheita de café, em frigoríficos, no comércio, como operário e vendedor, e hoje trabalha junto com Luiz, numa agro-exportadora de fruta. Quando pode, Walter envia alguns presentes para seus pais e irmãos mas, normalmente, tenta poupar o dinheiro para futuros investimentos pessoais.

Sua trajetória escolar evidencia a importância dos vínculos e compromissos da família extensa, uma vez que, para conseguir terminar a escolaridade obrigatória precisou pedir ajuda ao seu avô materno. Por ser o segundo numa *fratría* de cinco e o homem mais velho²³⁰, teve sempre que combinar estudo com trabalho agrícola familiar. Isto teria exigido dele ausentar-se algumas vezes da escola e manter uma rotina cansativa de trabalho agrícola todo final de semana. Como nas narrativas de Mauro e Roberto, Walter reclama das incompreensões da escola acerca dos esforços que a juventude do campo deve fazer para estudar.

No caso da família de Walter, o principal problema para a escolarização dos/as filhos/as era o custo das matrículas e materiais escolares, mais do que a necessidade de trabalho em casa, uma vez que para pai e mãe o estudo dos filhos foi sempre prioritário e que a área de terra agrícola familiar era bastante pequena (1 hectare). Além disso, um aspecto importante é que a proximidade etária dos filhos exigiu a presença de até três dos/as filhos/as na escola na mesma época, o que teria triplicado os custos de escolaridade. Por este motivo, a mais velha das filhas teve que interromper seus estudos um ano antes de concluir a *secundaria*. Este teria sido também o destino de Walter se

²³⁰ Ver TABELA X em ANEXO I, família número 14.

não tivesse procurado o avô materno e pedido ajuda para ele. A terceira das filhas teve de interromper também, mas por problemas crônicos de saúde. Atualmente, os dois últimos filhos, uma moça e um rapaz, estudam em parte graças à irmã mais velha que assume seus gastos de matrículas e materiais. Assim, nesta família a escolaridade aparece em todos os membros como uma realidade enquanto economicamente possível.

Nilda (18 anos) é a mais velha numa *fratρία* de quatro irmãos²³¹. A mais nova não ingressou ainda no sistema de ensino e os outros dois continuam estudando. Desta forma, novamente se observa que moças e rapazes que freqüentam a escola, ou concluíram os estudos, fazem parte de um grupo familiar onde a escolaridade está presente em vários casos. O pai de Nilda tem uma propriedade agrícola pequena, de 0.5 hectares na qual trabalha sozinho. Já a sua mãe, além de cuidar da família e de fazer *chicha*, mantém uma pequena loja em casa, onde vende doces para as crianças do bairro.

Hoje Nilda cuida da loja de casa, ajuda no cuidado dos seus irmãos, cozinha, limpa e prepara *chicha* junto com sua mãe. Como nos casos das moças entrevistadas que interromperam a escolaridade, passa as manhãs limpando, preparando o almoço e a *chicha* e às tardes lavando roupa e preparando o jantar. Nos momentos de descanso, fica em casa lendo os textos escolares dos seus irmãos, ou vai tomar *chicha* com sua mãe. Ainda tendo tempo disponível, Nilda quase não sai de casa. No dia a dia, seu tempo fica por conta dos trabalhos de cuidado e do convívio com pais e irmãos.

Da sua época de estudante, Nilda lembra-se que devia voltar da escola e ajudar à sua mãe lavando a louça e a roupa dos seus irmãos, além de também ajudar na preparação de *chicha* motivo pelo qual tinha pouco tempo para estudar. Tratar-se-ia de uma situação similar à de Maria, ainda que no caso de Nilda, não a tenha levado à reprovação e, posteriormente, à interrupção dos estudos. Qual seria, então, a diferença entre estes dois casos? Provavelmente o volume de trabalho. Mas, também é possível pensar que a diferença está na disposição de cada uma ante a escolaridade, motivação ou maiores dificuldades ou facilidades na apreensão do conteúdo escolar. Assim, nas entrevistas de Laura e Nilda foram recorrentes as referências ao compromisso pessoal com os estudos, reafirmando constantemente o desejo pessoal por completar a escolaridade e o de acreditar na própria capacidade:

²³¹ Ver TABELA X em ANEXO I, família número 16.

Quando às vezes saía mal em alguma prova, eu sentia muito desânimo, muita tristeza, até chegava a pensar que não valia a pena tanto esforço, mas era só um segundo, sabe? Rápido eu refletia e pensava de novo – não, não vou me render, eu sou capaz, vou me esforçar mais um pouco que eu vou conseguir meu sonho de terminar a *secundaria* (Laura, 19 anos).

Era difícil, mas eu tinha meu sonho. Eu pensava assim: se todo mundo estuda e sai bem nas provas, porque eu não vou conseguir? Assim eu pensava sempre para me animar, mas era bastante esforço, às vezes como não me dava tempo de tarde para fazer meus deveres ou estudar, eu acordava de madrugada para ler meus cadernos. Direto eu fazia isso, madrugar para estudar... (Nilda, 18 anos)

O seguinte exemplo é o de Jana (21), que casou com 19 anos ao engravidar do namorado. Depois de concluídos os estudos de *secundaria*, ela começou um curso de costura, que mencionou interromper por causa da gravidez. Atualmente, mora junto com seu marido e seu filho na casa dos seus sogros. Ainda que morando com uma família extensa, nesta casa cada mãe deve se encarregar do cuidado da sua família nuclear. Jana deve cozinhar todos os dias para ela, seu marido e seu filho, limpar seu quarto, fazer *chicha*, etc. Seu marido não tem propriedade agrícola, trabalha com seu pai no terreno familiar, assim, mesmo morando juntos e com um filho, não são independentes financeiramente.

Jana é a segunda de três irmãos, ela e sua irmã mais velha concluíram os estudos de *secundaria* e o caçula está atualmente cursando o último ano de *primaria*²³². Sua irmã migrou a Lima há três anos, onde trabalha como doméstica. Mantendo o vínculo com o trabalho familiar, é a irmã de Jana quem envia dinheiro e materiais escolares para garantir a escolaridade do irmão mais novo. Na família de Jana, a escolaridade está presente em todos/as os/as filhos/as e no pai, que tem *secundaria* completa. Na sua época de estudante, Jana e a sua irmã deviam ajudar à mãe com os trabalhos de cuidado, mas por serem poucos os membros do núcleo familiar, e serem as duas muito próximas em idade, resultava possível dividir os trabalhos de cuidado entre ambas.

Como Gisele, Jana formava parte da equipe de futebol feminino de Chaquira. Além dos trabalhos e do estudo, ela conseguia freqüentar os treinos de futebol três vezes por semana. Desta forma, Jana conseguia conjugar, estudo, trabalho familiar e espaços de lazer e esporte. No entanto, atualmente a sua vida gira em torno do cuidado constante do filho de 3 anos. Ainda que muitas das suas amigas *peloterias* morem em Chaquira, Jana não freqüenta nenhuma delas. O espaço de lazer e encontro com amigas que tinha logrado defender quando solteira ter-se-ia perdido ao tornar-se mãe.

²³² Ver TABELA X em ANEXO I, família número 17.

O último caso deste grupo é o de Martim (22 anos). Atualmente ele estuda num instituto técnico na cidade de Piura. Para isto, sai de casa todos os dias às 7h e volta só às 20h. Dada esta rotina de estudo, não participa do trabalho agrícola na sua casa, nem tem tempo para sair com os amigos. Ele é o segundo de cinco irmãos, a irmã mais velha concluiu a *secundaria* e realizou estudos técnicos de contabilidade. Atualmente mora na casa dos pais e se dedica, junto com a mãe, ao cuidado da família enquanto procura emprego. A terceira filha terminou a *secundaria* e logo depois se casou e teve um filho. Ela mora em Chaquira, na casa dos seus sogros. O quarto começou a trabalhar na agricultura com o pai logo após concluir a *secundaria* e a última está atualmente no primeiro ano de *secundaria*. Aqui novamente a escolaridade completa aparece como uma experiência comum no grupo familiar, começando pelo pai²³³.

Durante a sua época de estudante de *secundaria*, Martim, sendo o filho mais velho, devia ajudar o pai no trabalho agrícola. Assim, segundo ele, todo sábado ia ao campo e, durante o verão, trabalhava todos os dias na agricultura. Nos períodos escolares tentava não trabalhar para não perder dias de aula, mas às vezes era impossível evitá-lo, principalmente quando do período de safra. Como no caso de Walter conciliando estudo e trabalho conseguiu concluir a *secundaria* e, também como ele, lembra que a escola não reconhecia a demanda por trabalho familiar que os jovens têm no campo. Desta forma, toda vez que ele teve que se ausentar das aulas foi punido ou ameaçado com punição. É importante sublinhar que, se bem Walter e Martim reclamam desta falta de apoio por parte da escola, estes confrontos não os levaram a interromper os estudos, como acontecera com Roberto e Mauro. Nestes casos, os vínculos com a escola parecem mais fortes.

Como no grupo anterior, o que há em comum neste grupo de jovens é a presença generalizada de escolaridade mais prolongada nos grupos familiares. No entanto, a diferença estaria em que nas cinco famílias de jovens que concluíram a escolaridade, a reorganização do trabalho familiar entre todos/as os/as membros não aparece como uma possibilidade. Nestes casos, moças e rapazes tiveram que conjugar estudo e trabalho familiar, sendo que nenhum deles/as podia se dedicar apenas ao estudo. Um forte compromisso com a escola parece se evidenciar quando, apesar das demandas de trabalho, a juventude consegue estudar e permanecer no sistema de ensino.

²³³ Ver TABELA X em ANEXO I, família número 18.

No que respeita à situação econômica familiar, se evidencia, novamente, que não existe uma relação direta entre posse de propriedade agrícola e escolaridade prolongada dos/as filhos/as. Como destaquei na análise do grupo anterior, para Alberto e Ernesto o fato das suas famílias não terem propriedade agrícola, muito embora coloque seus grupos familiares em maior dificuldade financeira, faz com que possam dedicar seu tempo integralmente ao estudo. Na situação contrária estiveram Walter e Martim, que por serem seus pais proprietários agrícolas, sempre tiveram que conjugar trabalho e estudo.

O objetivo deste capítulo não tem sido dar respostas sobre os motivos de interrupção ou continuidade escolar. Muito menos foi apontada a importância de se entender que moças e rapazes são os sujeitos da sua própria escolaridade. Assim, a intenção tem sido compreender a juventude frente à escola, não apenas na sua condição de aluno/a mas a partir dos seus múltiplos papéis sociais. Como sustenta Dayrell (2002), é fundamental compreender a juventude como sujeito social e não apenas como aluno/a.

Considerando isto, a presente análise tem mostrado que, ainda sendo pequenas as diferenças no concernente a nível de escolaridade de pais e mães e nível econômico das famílias, são possíveis distintos percursos escolares. O caminho que proponho para o aprofundamento na compreensão destas situações é o da consideração das relações entre juventude e escola, sob o pressuposto de que a juventude se mobiliza em e frente à escola quando esta dá sentido à sua vida.

A escola, claramente para pais, mães, jovens e crianças, é importante para atingir os objetivos de reconversão ocupacional e melhorar suas condições de vida, ou seja, a escolaridade faz parte das estratégias de inserção social levadas a cabo por estas famílias. No entanto, o que vou discutir no último capítulo, é que não é apenas na base do projeto que se constrói uma relação de sentido com a escola, mas também pela vivência cotidiana.

Capítulo V

A relação com a escola é uma relação de múltiplos sentidos

A análise da experiência escolar da juventude de Chaquira irá permitir identificar os aspectos da vivência escolar que aumentam ou diminuem as possibilidades de construção de um vínculo de sentido com a escola. Sustento que o vínculo de sentido se constrói em e frente à escola (CHARLOT, 1996), na relação com as práticas e os saberes escolares. Por este motivo, é importante conhecer não somente o lugar da escola nos projetos e expectativas, quanto conhecer a importância de frequentar a escola no dia a dia, “Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos” (DAYRELL, 1996, p.140).

Considerando isto, o presente e último capítulo se divide em duas partes. Na primeira, a análise da experiência escolar será apresentada a partir de uma descrição densa que considera tanto os elementos mais estruturais da prática escolar quanto as significações que a juventude faz dos mesmos. Uma vez demonstrada a existência de vínculos entre juventude e escolaridade, será preciso identificar quais os aspectos que mobilizam as moças e os rapazes de Chaquira frente à escola. Assim, na segunda parte, apresentarei quais os sentidos que a escolaridade tem para estas moças e rapazes.

1. A experiência escolar da juventude de Chaquira

Nesta primeira parte irei apresentar uma descrição densa (GEERTZ, 1989) da experiência escolar da juventude de Chaquira a partir dos elementos mais significativos presentes no cotidiano escolar. Estes eventos, densos em significado (ibidem), foram selecionados em função da recorrente centralidade que ocuparam nas narrações dos/as entrevistados, nas observações realizadas na escola e nas conversas informais mantidas dentro e fora dela. Cabe lembrar que, segundo a concepção de experiência escolar de Dubet e Martuccelli (1998), falar da experiência implica a centralização dos sujeitos, identificando não apenas as lógicas de funcionamento da instituição escolar quanto as percepções e movimentos da juventude dentro e frente à escola:

Esta experiência tem uma dupla natureza. Por uma parte, é um trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido, em um conjunto social que não os tem a priori. Nesta perspectiva, a socialização e a formação do sujeito são definidas como o processo mediante o qual os atores constroem a sua experiência (...). Mas por outra parte, as lógicas da ação que se combinam na experiência não pertencem

aos indivíduos, correspondem aos elementos do sistema escolar e impõem-se aos atores como provas que eles não escolheram. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.79).

Dubet e Martuccelli (1998) apontam, no seu trabalho sobre a experiência escolar, a importância de diferenciar os níveis da escolaridade, os quais guardam correspondência com a faixa etária das/os estudantes e se organizam segundo lógicas pensadas de forma específica para crianças, adolescentes e jovens. Para os autores estas etapas escolares se distinguem na organização, nas formas pedagógicas, nos objetivos, nas formas disciplinares e, em geral, em todas as facetas da escolaridade; perseguem objetivos diferentes e, portanto, funcionam de formas distintas. Assim, resulta fundamental partir de uma descrição da organização escolar do nível de ensino pesquisado, na medida em que só assim será possível compreender os elementos que pautam a experiência escolar.

Cabe assinalar que, por ser a *secundaria* o nível de ensino frequentado pela juventude de Chaquira, será ela que o alvo da análise. Em decorrência, considerarei nesta parte os 16 casos de moças e rapazes entrevistados que têm ou tiveram experiências de estudos em *secundaria*, desconsiderando momentaneamente os casos de Tatiana, Gisele e Olavo.

1.1. Da passagem à *secundaria*

No Peru, a Educação Básica Regular (EBR), como se denomina a escolaridade obrigatória, gratuita e de responsabilidade do Estado, se organiza em três níveis: *inicial*, *primaria* e *secundaria*. É na *secundaria*, onde as idades oficiais de início e término são 12 e 16 anos, respectivamente, que se concentra majoritariamente a população estudantil jovem.

TABELA XI
Organização da Educação Básica Regular

Níveis	Educação inicial		Educação <i>primaria</i>						Educação <i>secundaria</i>				
Ciclos	I	II	III		IV		V		VI		VII		
Graus	De 0 a 2 anos	De 3 a 5 anos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5

FONTE: Diseño Curricular Nacional de Educación Basica Regular, 2005, p. 7.

Dadas as grandes diferenças entre um nível de ensino e outro, uma compreensão do que representa a experiência escolar na *secundaria* requer partir de uma aproximação da transição da *primaria* à *secundaria*, transição caracterizada por um processo de adaptação e transformação da relação com a escola.

As escolas *primarias* rurais como a de Chaquira, muitas vezes têm pouca supervisão, por este motivo nem sempre cumprem com a quantidade mínimas de horas de ensino. Segundo as 'Directivas para el año escolar 2007'²³⁴ toda escola *primaria* pública deve funcionar no mínimo 6 horas pedagógicas de 50 minutos²³⁵. No entanto, a escola 14125 de Chaquira funciona entre as 8h30min e 12h, apenas 4 horas pedagógicas, ou seja, pouco mais da metade do exigido pelo Ministério de Educação.

Exemplos da diminuição da carga horária podem ser observados também nas seguintes situações: quando o diretor da escola, e professor do quinto ciclo, quinta e sexta séries, recebe uma comunicação da UGEL²³⁶ ele se utiliza do horário escolar para resolver tal situação. Os alunos dessas séries são liberados e voltam para casa antes de concluído o horário escolar. Esta situação não acontece de forma exclusiva na escola 14125, uma vez que a própria UGEL La Unión (à qual pertence a escola de Chaquira) acolhe documentos apenas no período da manhã. A cada solicitação de documentos a própria UGEL promove o não cumprimento do horário de trabalho das escolas. Desta forma, esta instância do Ministério, responsável pelo controle do funcionamento das escolas, não apenas não realiza as visitas de supervisão que lhe correspondem quanto contribui diretamente para a redução do tempo de trabalho em sala de aula.

Além disso, no dia a dia, os momentos de início das aulas, seja no começo da manhã ou depois do recreio, são irregulares, gerando até 30 minutos de atraso no começo da jornada, desta vez pela demora dos estudantes. Isto parece evidenciar a ausência de normas claras quanto a horários e pontualidade.

Eram as 8h20min e as meninas continuavam em casa. Achando que era já tarde para a escola perguntei a dona Nancy porque as meninas não tinham saído ainda de casa. Dona Nancy, rindo, respondeu que iam sim, só que os professores ainda não tinham chegado; sabia isto porque quando chegam se pode ouvir o barulho do mototaxi. Comentou que quando os professores chegam fazem com que os estudantes limpem as salas antes de começar as aulas, perdendo muito tempo. Então, ela não achava que as meninas tinham que sair correndo para limpar as salas da escola quando podiam ajudar em casa. (Anotação caderno de campo: 21/03/2007 15h. Conversa com Dona Nancy, 33 anos).

Assim, os horários não são claros e o indicador do começo da jornada escolar na *primaria* é o barulho da moto que traz os professores. Os próprios pais e mães, como dona Nancy, identificam que há tempos na escola que não são utilizados para o ensino e

²³⁴ No site do Ministério de Educação do Peru: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/RM_0712-2006ED.pdf. Consultado no dia 4 de outubro, 2007.

²³⁵ Cf. 'Directivas para el año escolar 2007', p. 11.

²³⁶ A UGEL é a instância local de representação do Ministério de Educação. Unidade de Gestão Educativa Local.

a aprendizagem. Talvez por ver que os professores tardam em chegar e que investem tempo em outras atividades é que os/as próprios/as alunos/as e suas famílias não têm pressa nenhuma em chegar à escola no horário estabelecido.

Além disso, a escola 14125 de Chaquira não tem um muro de delimitação do perímetro escolar, as salas de aula dão todas para um pátio central aberto, utilizado como passagem pelas carroças e pedestres do *caserio*²³⁷. Por este motivo, acontece de estudantes saírem da sala de aula e do perímetro da escola durante o horário escolar com bastante facilidade. Seja porque, sem permissão do/a professor/a, alguns estudantes saem da sala quando querem, ou porque os/as próprios/as professores/as solicitam-lhes levar uma mensagem para algum vizinho ou procurar algum material fora da escola. O próprio desenvolvimento das aulas aparece cheio de interrupções e perdas de controle dos professores, o que resulta em tempo perdido.

Considerando estes fatores, é compreensível que os/as professores/as desta instituição assinalem que normalmente não conseguem cumprir os planos de ensino, demorando várias sessões em trabalhar temáticas programadas para serem desenvolvidas em apenas uma. Além disso, a escola 14125, surgida pelas próprias demandas e esforços da população de Chaquira, há sessenta anos, como visto no capítulo I, mantém um forte vínculo com as famílias de Chaquira. Todos/as os/as professores/as, se bem morem na cidade de Piura, trabalham na escola há mais de 20 anos, costumam freqüentar as festas religiosas do *caserio* e visitar algumas famílias. Aparentemente, este vínculo de confiança leva a um jogo de dupla tolerância e encobrimento. De um lado, professores/as e diretor não penalizam as ausências de alunos e a escassa participação de pais e mães no funcionamento da escola; do outro, a população de Chaquira não cobra do corpo docente resultados escolares nem cumprimento de horários.

Finalmente, uma outra característica do funcionamento desta escola resulta ser que, à diferença de outras, principalmente *secundarias*, a matrícula não está condicionada a nenhum tipo de pagamento. Nesta escola não se cobra cota de APAFA (Associação de pais e mães de família), nem se exige uniforme. Além disso, o próprio diretor tem estabelecido contato com uma escola privada da cidade de Piura, que como parte das suas atividades de trabalho social, entrega cadernos e materiais escolares para todos/as os/as estudantes de Chaquira como presente de Natal.

²³⁷ Ver fotografias anexas ao final deste capítulo.

Desta forma, seja pela familiaridade com os professores, pela supressão de taxas administrativas ou pela escassa exigência disciplinar dos/as professores/as, a matrícula das crianças de Chaquira na *primaria* é bastante generalizada. Assim, em 2006²³⁸, 95.7% delas, na faixa etária entre 6 e 12 anos, foi matriculada na *primaria*. Sustento que pela mesma característica de informalidade do funcionamento desta escola, são comuns os casos de crianças que são matriculadas, mas não freqüentam as aulas, os chamados casos de desistência escolar; assim como há situações de crianças que reprovam o ano escolar por superar o máximo de faltas permitidas ou por desempenho insatisfatório.

TABELA XII.

Resultados escolares dos/as estudantes da escola 14125 de 1998 a 2006

Resultados	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Aprovados/as	85	81	69	72	70	61	65	72	59
Desistentes	11	15	14	11	14	18	10	12	10
Reprovados/as por faltas	12	12	8	12	11	13	14	15	2
Reprovados/as por desempenho	13	17	7	8	9	10	11	5	9
TOTAL	121	125	98	103	104	102	100	104	80

FONTE: Censo populacional e educativo de Chaquira 2007 - Inés Olivera Rodríguez e atas de matrícula da escola 14125.

Em oposição à desorganização da escola 14125, a *secundaria* Ricardo Palma aparece nas falas dos/as entrevistados/as como espaço organizado de aprendizagem e de formação da responsabilidade e disciplina. Minhas observações confirmam que se trata de uma escola cuja ordem é seguida com bastante rigor, sendo horários e atividades respeitados por alunos/as, professores/as e funcionários/as.

No ano de 2007, a escola Ricardo Palma atendeu 468 estudantes que freqüentaram os cinco graus da *secundaria*. Até o ano 2006, por regulamento, a carga horária das escolas *secundarias* foi de 7 horas pedagógicas diárias²³⁹ mas, como parte do programa de emergência educativa, em 2007 todas as escolas de nível *secundario* e turno único tiveram que incluir cinco horas semanais adicionais investidas da seguinte forma: três horas para a área de comunicação e duas para a matemática²⁴⁰. Das 40 horas semanais, 30 são de uso obrigatório das áreas curriculares do programa de estudos e 10

²³⁸ Coloco informação de 2006 e não de 2007 porque na *primaria* 14125 é comum que crianças continuem se matriculando durante os primeiros meses do ano; por este motivo o registro oficial de alunos é elaborado no segundo semestre. Por ter culminado a pesquisa de campo no mês de abril, não tive acesso ao registro oficial de matrícula de 2007.

²³⁹ Segundo as diretivas do Ministério, uma hora pedagógica é de 45 minutos, mas quando se trata de Instituições educativas públicas de único turno estas horas se ampliam para 50 minutos.

²⁴⁰ Directiva para el Año Escolar 2007. No site do Ministério de Educação do Peru: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/RM_0712-2006ED.pdf. Consultada no dia 1 de outubro, 2007.

de livre disposição, ainda que se sugira priorizar as áreas de matemática, comunicação e educação para o trabalho.

TABELA XIII.

Organização e distribuição do tempo na educação *secundaria*

Áreas curriculares	Horas semanais de ensino segundo o grau				
	1°	2°	3°	4°	5°
Matemática	3	3	3	3	3
Comunicação	3	3	3	3	3
Língua estrangeira ou originaria	2	2	2	2	2
Educação pelas artes	2	2	2	2	2
Ciências sociais	3	3	3	3	3
Pessoa, família e relações humanas	2	2	2	2	2
Educação física	2	2	2	2	2
Educação religiosa	2	2	2	2	2
Ciência, tecnologia e ambiente	3	3	3	3	3
Educação para o trabalho	2	2	2	2	2
Tutoria e orientação educacional	1	1	1	1	1
Horas de livre disponibilidade	10	10	10	10	10
Total de horas	35	35	35	35	35

Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2005, p. 20.

Como se estabelece na diretiva de 2007, não existe uma data obrigatória de começo e fim do ano escolar. As instituições educativas devem se adaptar às condições econômicas, climáticas, culturais e produtivas da população atendida. A data recomendada pelo Ministério de Educação para o início das aulas foi o 1º de março, ficando aberta a possibilidade de determinar outra data em conformidade com as famílias e cumprindo o mínimo anual de horas pedagógicas estabelecidas.

No ano escolar de 2007, o Ricardo Palma iniciou as aulas na segunda-feira 6 de março, com o novo horário das 07h20min às 14h05min²⁴¹, respeitando a normativa de 40 horas pedagógicas de 50 minutos para escolas *secundarias* de turno único. Este horário contempla 25 minutos de atividades permanentes (formação dos alunos de todas as séries no pátio para receber informações do diretor e cantar o hino), 3 blocos de aula, 20 minutos de recreio e 4 blocos de aula. Cabe assinalar que, ainda cumprindo os requerimentos do Ministério, ao se estabelecer o horário escolar no período da manhã, o mesmo que em Chaquira e nos *caserios* vizinhos, é dedicado à agricultura e à preparação do almoço, tanto o Ricardo Palma como a escola 14125 estabelecem uma disputa por tempos de dedicação ao trabalho, fazendo com que participar no trabalho familiar e estudar paralelamente seja uma equação difícil de se compor.

²⁴¹ Até o ano 2006 o horário era das 08h00min às 14h00min.

O início e fim dos blocos de aulas, do recreio e das atividades do começo da manhã são anunciados pelo toque do sino. Além disso, o horário está publicado, juntamente com outra informação a respeito da organização escolar, na secretaria. Desta forma, pode-se observar que existe uma preocupação em transmitir as normas escolares. É o diretor quem elabora resumos da legislação vigente e o organograma da instituição, bem como os materiais informativos.

No Ricardo Palma, o direito de matrícula aparece condicionado ao pagamento de uma cota de APAFA (associação de pais e mães de família), o que não impede que a cada ano haja uma maior demanda por vagas²⁴², dada sua fama de boa escola e a escassez de instituições escolares de *secundaria* na região. É pela grande demanda que, ainda incorrendo de forma irregular no condicionamento da matrícula, esta escola cumpre com o mínimo de matrículas anuais e justifica com a falta de vagas, o fato de haver jovens que não são aceitos/as. Cabe assinalar que as normas prevêem a cobrança de uma cota de APAFA para investimento na melhoria e manutenção da escola; assim sendo, esta cobrança não é para benefício do diretor, professores/as ou funcionários do Ricardo Palma. No entanto, o problema reside em que, segundo esta mesma normativa, sob nenhuma circunstância a falta deste ou qualquer pagamento pode impedir a matrícula numa instituição pública²⁴³.

Além de pagar esta cota de APAFA, os/as estudantes do Ricardo Palma são obrigados/as a comprar uniforme, sendo punido/a até com a expulsão quem não o fizer. Outras cobranças também são exigidas durante o ano escolar: 10 centavos de Nuevo Sol para cada prova, correspondentes ao valor do xerox – sendo que quem não os leva fica impossibilitado de fazer o exame – e 10 Nuevos Soles cobrados para cada prova supletiva²⁴⁴. Assim, se evidencia que a escolaridade gratuita e de responsabilidade do Estado acaba fortemente financiada pelas famílias de Chaquira e dos *caserios* vizinhos. Isso não é uma exceção, segundo Saavedra e Suárez (2002, p.25), no ano de 2000 as famílias peruanas assumiram 33% dos custos da escolaridade pública de nível *secundaria*, o que resulta em mecanismo claro de exclusão social, estando fora do

²⁴² Ver TABELA VI no capítulo I, sobre matrícula do Ricardo Palma nos anos 1998 - 2007.

²⁴³ Ver as diretivas para o ano escolar 2007, no site do Ministério de Educação do Peru e os regulamentos apontados nesta diretiva no item X Moralização e Transparência: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/RM_0712-2006ED.pdf.

²⁴⁴ Quando os estudantes reprovam alguma matéria no final do ano escolar, devem fazer uma prova supletiva no mês de fevereiro com os conteúdos do programa anual da matéria. Nestes casos, o *Ministerio de Educación* prevê a oferta de aulas durante as férias. No entanto, no Ricardo Palma estas aulas não se levam a cabo, segundo o diretor para benefício das famílias que não se vêem obrigadas a assumir os custos de traslado dos professores.

sistema aquelas pessoas impossibilitadas de efetivar os pagamentos²⁴⁵. No caso dos/as estudantes de Chaquira que chegam ao Ricardo Palma, estas exigências de pagamento influenciam diretamente no fato das reprovações resultarem em interrupção da escolaridade. Como se vê na Tabela XII, as reprovações na *primaria* são constantes e não têm relação com o abandono da escola, o inverso do que acontece na *secundaria*.

TABELA XIV.
Trajetórias escolares nos casos da pesquisa.

S.E.	Nome	Idade	N. E.	Reprovações em <i>primaria</i>	Reprovações em <i>secundaria</i>
interrupção	Maria	19	4s	1	1
	Mauro	21	1s	4	1
	Roberto	24	4s	3	1
	Omar	26	4s	1	0
continuação	Eloísa	17	3s	3	1
	Alberto	15	4s	1	0
	Jair	16	3s	1	0
	Ernesto	15	3s	1	0
	Regina	16	3s	2	0
	Juliana	16	4s	1	0
Conclusão	Walter	24	5s	1	0
	Luiz	25	5s	1	0
	Laura	19	5s	1	0
	Nilda	18	5s	1	0
	Jana	21	5s	0	0
	Martin	22	5s	0	0

Apenas dois jovens não têm experiências de repetição na *primaria* enquanto na *secundaria* os que têm experiências de reprovação são a minoria. Dos quatro casos com reprovações na *secundaria*, dois, Roberto e Mauro, reprovaram por superar o limite de faltas quando decidiram não continuar freqüentando a escola. O terceiro é o caso de Maria, o qual, após a reprovação, abandonou a escola. Desta forma, fica apenas Eloísa como o único caso de alguém que, apesar de ter sido reprovada na *secundaria* continuou estudando.

Estas mudanças no nível de exigência quanto a pagamentos e na organização escolar na *secundaria* modificam as condições a partir das quais é projetado o ideal de continuidade escolar. Lembrando a definição de projeto de Schutz (1979), este novo panorama escolar parece deixar o projeto de prolongamento da escolaridade mais

²⁴⁵ No caso de Chaquira e o entorno trata-se de uma população definida em situação de pobreza extrema, segundo Fort, 61% de agricultores do litoral de Piura não têm renda suficiente para adquirir uma cesta básica de alimentos (FORT et al, 2001). Resulta também significativo que dos quatro vales que configuram o litoral de Piura, o Vale do Baixo Piura, onde se localiza Chaquira, seja o que apresenta maiores índices de pobreza.

incerto quando as possibilidades concretas diminuem, basicamente, pelos mecanismos excludentes que confrontam a população rural. No entanto, resulta fundamental sublinhar que, ante estes mecanismos escolares excludentes, as famílias do campo e a juventude diretamente, elaboram uma série de estratégias, como visto no capítulo anterior, para se adaptarem às exigências de horários e demandas de estudo na *secundaria*.

1.2. Da disciplina escolar

O diretor do Ricardo Palma, no cargo desde a fundação da escola há 26 anos, se define como o principal responsável pelo bom nível de ensino da instituição e respalda suas afirmações com os prêmios e reconhecimento exibidos em uma parede da direção, alcançados graças, acredita ele, à sua liderança, disciplina e organização, elementos centrais para o bom funcionamento de uma instituição escolar.

Este diretor aparece como um representante do modelo de ‘diretor batalhador’, observado em várias escolas rurais peruanas, do professor que assume como projeto pessoal o melhoramento da escola apesar da falta de recursos e do abandono do Estado²⁴⁶. Assim, o diretor do Ricardo Palma descreve uma por uma as iniciativas levadas a cabo por ele para cada uma das ampliações e melhorias da estrutura da escola, e se define como exemplo dos ideais desta - ‘pontualidade, limpeza e respeito’ - sendo o primeiro a chegar e abrir a escola todos os dias e o último a sair dela. Ele encarna, também, o controle da escola, exige ser informado de tudo o que nela acontece e supervisiona toda decisão tomada pelos/as professores/as, colocando-se como uma autoridade para estudantes, professores e funcionários, cobrando disciplina e pontualidade de todos/as.

Estruturalmente, a organização do Ricardo Palma se funda na composição de comitês de professores que ficam responsáveis pelo esporte, as artes, as festividades, o programa de ensino e a tutoria. Desta forma, o diretor delega responsabilidades ao corpo docente que, organizado nestes grupos de trabalho, deve preparar e apresentar-lhe os planos de trabalho e ensino, anuais e mensais. Estes planos devem considerar os objetivos estabelecidos no ‘Projeto Educativo Institucional’ (PEI) que, segundo o diretor, ‘considera uma visão transversal da escolaridade’, em que as áreas de conhecimento devem se integrar para atingir o objetivo de “Formar para a vida, o

²⁴⁶ Observação feita por Juan Ansión. Comunicação pessoal em abril de 2007.

trabalho, o convívio democrático, o exercício da cidadania e para alcançar níveis superiores de estudo”.²⁴⁷

Desta forma, o diretor exige dos/as professores/as um compromisso com a escola e uma dedicação que excede o trabalho em sala de aula. Para garantir o trabalho satisfatório dos/as professores/as o diretor não disfarça a sua autoridade: são recorrentes, assim, os chamados de atenção, inclusive na frente de outros/as, a quem não cumpre as obrigações designadas. Dos/as estudantes, exige disciplina, respeito, pontualidade, cumprimento dos deveres de casa, preparação para provas e trabalhos e uma aparência limpa e ordenada. O código de bom comportamento do Ricardo Palma parte de uma concepção do espaço escolar como ambiente formal ‘de estudo e não de brincadeira’ segundo um de seus lemas, estando proibido: gritar, correr, dizer grosserias ou gírias, sentar no chão, subir nas mesas e cadeiras, brincar e toda manifestação afetiva que possa ser interpretada como sinal de namoro.

Nem durante o recreio o alunado está livre destes limites, como comentara Juliana: ‘no recreio ficamos conversando, o diretor não deixa a gente correr, nem brincar. Diz que quando ficamos suados começam os maus odores e sujamos o uniforme’. Desta forma, até a atividade física tem um horário estabelecido, sendo que é permitida apenas nas aulas de educação física, uma hora por semana.

Quando algum/a estudante falta a alguma das normas estabelecidas é enviado à sala do diretor. Em um primeiro momento, ele tenta mostrar ao/à infrator/a o erro cometido ficando satisfeito apenas quando o/a aluno/a o reconhece e se desculpa mostrando arrependimento. Mas apesar do arrependimento, a segunda parte da punição é inegociável: o/a infrator/a será suspenso por um ou mais dias de aula, seus pais serão chamados à escola para serem informados e, dependendo da gravidade do acontecido, pode ser reprovado por mau comportamento ou ameaçado com expulsão. A punição física nunca aparece nas falas do diretor, mas vários depoimentos dos/as estudantes mencionam experiências de castigo físico.

Nessa época, como era próximo da festa nacional, perdíamos horas de aula todo dia para ensaiar o desfile. E eu não gostava de ir nesse sol para ficar marchando no pátio da escola. Por isso às vezes eu me escondia. E uma vez o professor viu que eu não estava e foi me procurar; aí me obrigou a entrar no grupo e eu como não queria fazia errado. Aí como ele via que eu fazia mal, chegou perto e com um pau que tinha na mão puf! Me deu duro na perna... (Luiz, 25 anos)

²⁴⁷ Cf. *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*, citando a *Ley General de Educación*. www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf.

Foram descritos também alguns eventos nos quais o castigo físico fora utilizado para pressionar os/as estudantes quando as ameaças não os amedrontavam mais. Exemplo disto é a situação descrita por Walter:

Isso foi uma vez que na hora do recreio um grupo de amigos foi para os fundos da horta e meio escondidos acendemos um cigarro que um colega tinha levado. E foi azar porque bem por trás de onde eu estava chegou a professora de comunicação. Eu nem vi ela vindo, mas de uma hora pra outra todos saíram correndo e quando vi ela já tava do meu lado, nem adiantava tentar correr. Me pegou forte pelo braço, me fez doer e me arrastando me levou à sala do diretor. Aí começou o diretor a gritar comigo por que tínhamos feito isso, que estava errado, que era uma vergonha, o que iam pensar os outros da escola, que o exemplo para os mais novos, todas essas coisas. E eu tranqüilo me desculpando de tudo, com cabeça baixa, dizendo que estava certo, de verdade eu estava arrependido, sabia que era besteira. Então ele falou: 'bom eu sei que você é um aluno bom, foi um erro, mas agora para ajudar teus colegas eu preciso dos nomes deles para poder discipliná-los, para que sejam castigados junto contigo e aprendam'. Aí eu falei assim com respeito que me desculpara, mas que eu não ia entregar ninguém. Que eu estava arrependido, mas que não era um dedo-duro. Então, se encolerizou, ficou bravo, gritando que por que não obedecia ele (...) Então me disse: 'se você não falar os nomes vai receber o castigo de todos eles você sozinho'. E nada, eu nada de falar... me disse, então: 'como você é tão valente vai se ajoelhar nestas pedrinhas até você resolver falar'. Assim me teve um tempão, mas nada. Depois me deu com um pau na mão, mas nada eu não falei mesmo. No final ele se cansou e me mandou para meu castigo, eu fui suspenso, mas nunca delatei ninguém... (Walter, 24 anos)

Nesta citação pode-se observar como Walter se apresenta como contrário ao exigido pelo diretor: delatar os outros em favor da manutenção da ordem escolar. Neste caso, Walter distingue dois momentos no evento disciplinador: por um lado, justifica a punição como positiva para ele mesmo porque graças a isso teria se arrependido e nunca mais fumado; mas por outro lado, nega-se a cumprir a exigência do diretor em favor do que ele mesmo considera o valor da lealdade. Este evento viria mostrar uma negociação entre os valores transmitidos pela escola e os valores do grupo de jovens. Assim, a disciplina escolar parece ocupar para a juventude de Chaquira uma função: ela é o instrumento institucional para reforçar os valores que a escola tenta transmitir e é esta função que legitima a sua existência. No entanto, quando os valores que ela transite não são reconhecidos como importantes pela juventude, a disciplina perde a validade e pode ser rejeitada.

Em termos gerais, apesar de personificar a disciplina e de ser bastante exigente, o diretor goza de uma imagem positiva ante os/as alunos/as. É descrito como exigente e rígido, no entanto, para a maioria é justo. Como no trabalho de Dubet e Martuccelli (1998) a justiça aparece como elemento central para a construção de uma relação entre juventude e escola, a disciplina e a autoridade do/a professor/a, neste caso do diretor.

No entanto, como irei mostrar na continuação, a disciplina é questionada quando o castigo é percebido como não merecido.

Neste ponto, as diferenças de gênero aparecem em relação à disciplina escolar. As moças tenderam a assinalar que tanto as normas quanto os mecanismos de disciplina utilizados pelo diretor eram fundamentais para o funcionamento da escola. Regina, por exemplo, mencionara que ‘o diretor castiga sempre os bagunceiros que dificultam o trabalho em sala’, e que não seria possível o desenvolvimento das aulas sem as punições. Juliana, Laura, Maria e Nilda fizeram apontamentos similares sobre as situações de indisciplina. Chama a atenção que, nestas descrições, são sempre os rapazes os que aparecem como os promotores e protagonistas da bagunça, são eles que brincam em aula, jogam papéis, são desorganizados, atrasam as aulas com suas piadas e desrespeitam aos/às professores/as.

Ainda considerando que a exclusividade da indisciplina atribuída aos/às jovens possa ser um pouco exagerada, resulta significativo que nenhuma das moças entrevistadas manifeste ter sido alguma vez punida na escola. Frente a isto, cinco dos nove rapazes entrevistados mencionaram terem sido pegos infringindo uma norma, sendo posteriormente castigados. Desta forma, poder-se-ia concluir que são os rapazes que tendem a apresentar mais problemas com a disciplina escolar.

Algumas pesquisas²⁴⁸ têm apontado que as moças, que aprendem no âmbito doméstico e local a se comportarem de forma mais obediente e responsável, têm maior facilidade do que os rapazes em se adaptar a uma disciplina escolar que, se por um lado, cobra participação, por outro valoriza a obediência, a ordem e a limpeza. Pelos próprios sistemas de gênero locais, as moças estariam mais propensas a adaptar-se a tais normas. Considerando-se a crítica de Carvalho (2003, p.189) a este tipo de explicações, cabe sustentar que não se trata de uma condição biológica feminina, mas sim de um processo social de incorporação da disciplina como *habitus* feminino (BOURDIEU, 2002). Para o caso de Chaquira, este tipo de explicação parece funcionar na medida em que, como visto nos capítulos III e IV, as moças passam mais tempo confinadas no âmbito doméstico, ao contrário dos rapazes, e a própria carga de trabalho as obriga a administrar o tempo de melhor maneira.

No que respeita aos rapazes, as opiniões sobre as normas e castigos escolares são divergentes. Estas divergências parecem fundar-se na sua própria experiência frente ao

²⁴⁸ Ver por exemplo: SILVA, 1999; TOVAR, 1997; OLIVERA, 2005.

sistema disciplinador da escola. Olavo, Jair, Ernesto e Alberto são os quatro rapazes entrevistados que nunca foram punidos. O primeiro, que teve apenas um ano de experiência de estudos *secundários*, e os outros três, que ainda estão estudando, coincidem com as moças nas suas opiniões positivas com respeito à disciplina do Ricardo Palma.

Walter, Luiz e Martim, que concluíram a escolaridade obrigatória, ainda que tenham sido punidos fisicamente, compartilham esta opinião positiva dos castigos escolares. Sustentam que o fato de terem passado pelo castigo os ajudou a mudar o seu comportamento, a compreender que estavam errando e que o fato de terem recebido um castigo físico fez com que se lembrem sempre deste evento. Para estes jovens, então, a disciplina escolar não serviria apenas para controlar a bagunça dos outros, mas também para consolidar a própria formação. Nas suas falas, estes jovens expressam gratidão para com o diretor e chegam a justificar o uso da violência física.

Seria, exclusivamente, nos casos de Roberto e Mauro que a disciplina é avaliada como injusta. Não pela punição em si, sendo que não se questiona o fato de existir controle e castigo na escola, mas pelo fato de terem sido castigados quando julgavam não merecê-lo. Cabe sublinhar que nem Mauro nem Roberto foram punidos fisicamente, mas sim receberam uma chamada de atenção e suspensão.

Como visto no capítulo anterior, a revolta de Mauro e Roberto ante a punição por eles considerada injusta foi tão forte que os teria levado a interromper a escolaridade, perdendo o vínculo de respeito e credibilidade com a instituição escolar. O que sublinham, em ambos os casos, é a desconsideração, por um lado, dos seus históricos escolares, ambos participativos na escola e sem experiências de reprovação e, por outro, da realidade cotidiana local onde, dado o horário escolar, é preciso faltar eventualmente à escola para trabalhar. A denúncia destes dois jovens aponta a outro dos mecanismos excludentes da escola, já mencionado: a não observação das necessidades geradas pelo entorno social, especificamente, pela concomitância escola-trabalho.

Cabe sublinhar que os eventos disciplinares parecem ser compreendidos como processos de transmissão de valores, quando a punição corresponde a uma tentativa de corrigir um comportamento incorreto. Desta forma, a disciplina é percebida como positiva, porque tem uma função para os/as estudantes: reforça a prática dos valores que a escola tenta transmitir. De alguma forma trata-se de um resultado da violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1998, p.44) exercida pela escola que faz com

que estes mecanismos disciplinares sejam reconhecidos como válidos e até aplaudidos pela população escolar.

1.3. A responsabilização dos/as estudantes

Se na *primaria* é comum ouvir que são pais e mães os responsáveis pelos bons ou maus resultados das crianças na escola, na *secundaria* os/as professores assinalam reiteradamente que a responsabilidade pelo sucesso escolar está nos/as próprios/as estudantes, que devem dedicar tempo ao estudo em casa, não perder dias de aula, assim como buscar a ajuda de professores e colegas, ou seja, fazer o que for preciso para responder às exigências da escola. Para o corpo docente do Ricardo Palma, são os/as estudantes que devem se esforçar para ‘se superar na vida’.

Estamos em zona rural, mas a exigência tem de ser a mesma. Não porque há dificuldades vamos exigir pouco, porque exigir pouco é diminuir o nível da escola. Será mais difícil, mas teremos de conseguir iguais ou melhores resultados do que os outros. (Anotação caderno de campo: 6/3/2007. Conversa com o diretor do Ricardo Palma).

Como no caso das escolas portuguesas pesquisadas por Alves (2006), observa-se no Ricardo Palma uma forte presença do discurso meritocrático, segundo o qual a escola cumpre uma função democratizadora, proporcionando a todos/as as mesmas oportunidades de sucesso escolar e de ascensão social. Esta concepção, que leva à responsabilização da juventude pelos seus ‘logros’ e ‘fracassos’, tem como pano de fundo a já mencionada desconsideração pela organização social imediata e pelas condições materiais às quais fazem frente. Uma vez mais podemos perceber o exercício de violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1998), que impõe como legítimas e hegemônicas significações culturais arbitrárias.

Por este aumento no nível de exigência, o início da *secundaria* representa um dos momentos de maior confronto e dificuldade para os/as estudantes. Mais ainda quando o próprio sistema de ensino evidencia desajustes na passagem de um nível para outro. Os/as professores/as e o diretor do Ricardo Palma reclamam constantemente do baixo nível de ensino que têm as escolas *primarias* da região. Enfatizando que quando os/as estudantes chegam à *secundaria* os professores devem perder tempo ensinando conteúdos que teriam que ter sido aprendidos na *primaria*. Esta defasagem entre a *primaria* e a *secundaria* marca um processo de choque em que os/as alunos/as devem se adaptar a um sistema que cobra um forte esforço pessoal para acompanhar o ensino. Os/as professores/as e o diretor sublinham que os/as verdadeiramente comprometidos/as

e capazes, conseguem se nivelar, enquanto os/as outros/as não e acabam saindo do sistema de ensino. Desta forma, a passagem à *secundaria* é compreendida como um ‘filtro meritocrático’ no qual a continuidade ou interrupção escolar depende diretamente do compromisso e da capacidade dos/as estudantes, sem considerar que o suposto ‘mérito’ esconde diversos mecanismos de desigualdade.

... não me deixo abalar quando chegam as mães para falar que não têm dinheiro, que passou a data da matrícula ou que o filho teve de faltar demais. Para tomar *chicha* têm grana sim, não é? É puro desinteresse o que faz com que para a educação dos filhos não tenham dinheiro. Se não mudar esse pensamento na população de que a educação não é importante, vamos a continuar sempre nesse nível medíocre. (Anotação caderno de campo: 6/3/2007. Conversa com o diretor do Ricardo Palma)

Esta fala do diretor vem exemplificar o observado na prática de vários/as professores/as, que têm uma visão preconceituosa dos/as estudantes e suas famílias. Na hora de chamar a atenção de algum estudante ou de trazer a família para o âmbito escolar, os/as professores/as recorrentemente fazem uso das seguintes representações: pais e mães do campo são analfabetos, não têm interesse na escolaridade de filhos e filhas, os e as jovens trabalham a tarde toda sem espaço para estudar, as famílias do campo priorizam a escolaridade dos homens em detrimento das mulheres, a população do campo é conformista e não tem projetos de futuro.

Não é por desinteresse, não, não, não é isso, mas como posso te explicar?... É como que são um pouquinho atrasados, é mais coisa de ignorância, sabe? Pelo costume, eles têm os seus costumes aqui no campo, por exemplo, não deixam as moças estudar, os fazem trabalhar o dia todo, não dão tempo para os estudos... (Anotação caderno de campo: 14/3/2007. Conversa com professora de comunicação)

Estes pressupostos dos/as professores/as não passam de estereótipos preconceituosos, cruelmente injustos. A compreensão do cotidiano e da organização do trabalho familiar apresentadas nos capítulos anteriores desmonta ponto por ponto estes preconceitos. Pais e mães – todos/as com experiências de estudos – têm claro interesse pela escolaridade dos filhos, tanto quanto das filhas, visível não apenas pelos investimentos econômicos que realizam²⁴⁹, quanto pela reorganização do trabalho familiar que garante a disponibilidade de tempo para estudo em casa. Finalmente, as apostas pela escolaridade prolongada e pela migração indicam também a existência de

²⁴⁹ Compram uniforme, materiais escolares, sapatos e tênis para educação física. Além disso, pagam quota anual de APAFA (associação de pais de família), são obrigados a participar da venda de *tickets* de rifa com fins de aumento do orçamento escolar, pagam 10 centavos de Nuevo Sol por teste pelos custos de xerox.

estratégias de superação da pobreza, o que nega o suposto conformismo desta população.

Assim, estas visões preconceituosas da escola fariam parte do que Thin (2006) define como o desencontro entre socialização escolar e socialização familiar, a partir do qual a escola deslegitima todo saber que não provém de si. Do lado das famílias de Chaquira, mais do que uma rivalidade ou desencontro entre escola e família (THIN, 2006), existiria uma percepção da escola como espaço de complementaridade. Sem deslegitimar os conhecimentos locais, as famílias de Chaquira entendem que na escola seus filhos e filhas poderão adquirir outros conhecimentos úteis para a vida.

Dado o reconhecimento do grande esforço e da dedicação que são exigidos na *secundaria*, a população de Chaquira entende que freqüentar a escola e estudar são responsabilidades exclusiva dos/as estudantes. Como apresentei no capítulo III, a continuidade escolar é um dos dois campos nos quais a juventude não apenas pode quanto deve decidir. Desta forma, se desde a escola se dá um processo de responsabilização dos/as estudantes pelo seu desempenho e logro escolar, no âmbito familiar a responsabilização ocorre de modo semelhante, ao considerar-se que a decisão de continuidade e a dedicação necessária para se manter no sistema são de responsabilidade exclusiva dos/as próprios/as estudantes.

Em Chaquira, pais, mães e irmãos/as com experiências escolares prolongadas são reconhecidos como um recurso importante para os/as estudantes, na medida em que se pode recorrer a eles/elas para pedir ajuda na resolução dos deveres escolares. Lembrando que a iniciativa de procurar ajuda para os estudos tem de partir sempre dos/as estudantes, o que Lareau (2002) define como uma cultura da criação natural²⁵⁰, em que o desenvolvimento estudantil de filhos e filhas acontece de forma natural, sem necessidade de estratégias e investimentos familiares. No entanto, como teria observado Lahire (1997, p. 225) na sua pesquisa com famílias de camadas populares da França, ainda que não se levem a cabo de forma direta estratégias para a transmissão do capital escolar de pais para filhos/as, quando as famílias acreditam na importância da escolaridade, desenvolve-se uma legitimação da escola que leva filhos e filhas a fazerem eles/elas mesmos/as, os investimentos escolares. Em Chaquira, aconteceria um processo similar quando, se por um lado pais e mães não lideram estratégias de investimento pedagógico, por outro, tentam encorajar filhos e filhas ante a escola.

²⁵⁰ A autora fala de *natural growth* frente a *concerted cultivation* como a cultura de criação na qual as famílias investem no desenvolvimento escolar de filhos e filhas.

Sustento, então, que esta transmissão de expectativas escolares por parte da família, somada à responsabilização pelos seus resultados na escola por parte do corpo docente, levaria os/as estudantes a elaborar uma série de estratégias para melhorar o seu desempenho escolar. Estas estratégias escolares referem-se aos mecanismos pelos quais a juventude de Chaquira investe tempo e esforço para sair-se bem na escola e correspondem ao que Lahire (1997, p.28-29) define como investimentos pedagógicos.

Assim, por exemplo, uma prática recorrente entre os/as jovens entrevistados/as, é a da identificação de primos e/ou tios com experiência de escolaridade prolongada. Ante alguma dificuldade com as tarefas ou conteúdos trabalhados na escola, é frequente que moças e rapazes procurem a ajuda destes parentes. Alguns pedem cadernos dos/as estudantes mais adiantados/as no sistema de ensino, outros solicitam explicações e, em outros casos, organizam estudos coletivos para se ajudarem nos deveres. Seja como for, trata-se de aumentar o apoio no âmbito familiar para reforçar a aprendizagem escolar fora do âmbito de ensino.

Regina, por exemplo, explica que quando tem que preparar uma apresentação para uma matéria, procura os vizinhos e primos mais velhos que terminaram a escolaridade obrigatória. Igualmente Juliana, que gosta de matemática, conta que quando tem alguma dificuldade nesta matéria, procura a professora P. que ensina no Ricardo Palma e mora em Chaquira. Jair, Alberto e Ernesto, que têm irmãos com experiências de escolaridade prolongada, ajudam-se mutuamente, trocando informação e resolvendo dúvidas. No caso dos que terminaram, Walter pedia ajuda ao seu tio R. que tinha concluído a *secundaria*, Laura e Luiz, ao seu cunhado M., com estudos de pedagogia. Nilda estudava com uma prima da mesma idade. Martim estudava com seu tio e Jana junto com sua irmã e uma prima.

Desta forma, existiria em Chaquira um processo de transmissão do capital escolar familiar e do *habitus* escolar quando se considera não apenas a família nuclear, mas também a família extensa. Ainda que efetivamente não se observe a existência de estratégias criadas por pais e mães para transmitir e aumentar o capital escolar, identificam-se, claramente, processos pelos quais os/as próprios/as estudantes tentam fazê-lo. Deste modo, os investimentos pedagógicos em Chaquira não incluem cursos paralelos, nem professores particulares ou atividades artísticas e esportivas, como no caso das famílias da classe média norte-americana pesquisadas por Lareau (2002). No entanto, são estratégias que têm por objetivo destinar tempos de estudo e construir redes de apoio para o estudo em casa. Vai se evidenciando então como, apesar dos

mecanismos escolares excludentes, a juventude de Chaquira vê-se mobilizada, a tal ponto, relativamente à escolaridade, que não apenas se organiza para freqüentar a escola, mas também elabora e põe em prática uma série de estratégias para aumentar as suas possibilidades de aprendizagem e de permanência no sistema de ensino.

1.4. Metodologias de ensino e sociabilidade

Além das exigências econômicas, disciplinares e de rendimento, existem outras importantes diferenças entre a *primaria* e a *secundaria*. No litoral rural peruano, como apresentei no capítulo I, existe praticamente uma escola *primaria* por *caserio*, mas bem menos escolas *secundarias*. Por este motivo, a experiência escolar na *secundaria* se diferencia daquela vivenciada na *primaria* também pela dimensão e diversificação do seu corpo discente e docente. Na *secundaria* rural comumente encontram-se alunos/as de diversos *caserios*. A escola deixa de ser, como foi na *primaria*, uma extensão do lar, no sentido de espaço freqüentado por amigos/as, primos/as e vizinhos/as do mesmo local. Na *secundaria* (principalmente no primeiro ano), os/as colegas de sala de aula são em muitos casos desconhecidos/as.

O Ricardo Palma recebe como público estudantil jovens de aproximadamente dez *caserios* vizinhos, sendo a maior parte dos seus/suas estudantes moradores/as do *Centro Poblado* Casa Grande. Dos 468 alunos/as que freqüentaram o Ricardo Palma em 2007, apenas 5.34% são de Chaquira. Assim, os/as estudantes deste *caserio* chegam à *secundaria* como um grupo pequeno frente à massa de estudantes, situação radicalmente diferente da vivenciada durante os seis anos da *primaria*.

Assim, a *secundaria* se perfila como espaço alheio, distante, não mais como parte do *caserio*. Os/as colegas e os/as professores/as são inicialmente desconhecidos e sequer estiveram em Chaquira (com exceção das duas professoras). A escola *primaria* de Chaquira, sem muros e que não marca uma delimitação espacial com o resto do *caserio* mantém-se como uma continuação do lar; o professor conhece não apenas a criança estudante, em termos dos seus desempenhos, facilidades e dificuldades com a aprendizagem, mas a criança nas suas dinâmicas familiares e sociais. Além disso, na *primaria* o tutor, professor de todas as matérias, acompanha aos/às alunos/as durante o ano todo e em todos os horários.

Na *secundaria*, o horário reparte a jornada escolar semanal entre as 10 áreas curriculares. Em algum caso, um professor tem a seu cargo duas áreas e o tutor de uma determinada turma é também professor de alguma dessas áreas mas, no mínimo, cada

turma tem contato semanal com oito professores, os quais não têm condições de estabelecer relações diretas e pessoais com todos/as os e as estudantes. Desta forma, não apenas os/as professores/as são desconhecidos, quanto a possibilidade dos/as mesmos/as estabelecerem vínculos estreitos com os/as estudantes é limitada pelo escasso tempo de convivência. Esta distância, característica da *secundaria*, está relacionada com a própria esperança pedagógica de formação da juventude em que parte do objetivo é que os/as estudantes aprendam a lidar com diferentes demandas de desempenho, estilos de ensino e formas de caráter, no seu convívio com vários professores.

Como teriam observado Dubet e Martuccelli (1998), na experiência escolar da juventude o interesse tem um lugar central, sendo que os e as estudantes desenvolvem relações com as matérias, os professores e a instituição em geral a partir dos seus interesses pessoais. Desta forma, no que respeita às relações com os/as professores, moças e rapazes de Chaquira procuram estreitar vínculos de amizade com os professores que percebem mais empáticos e interessantes pela matéria que ensinam, pelas metodologias que trabalham, etc.

Eu gostava mais era do professor de 'educação para o trabalho', porque era boa pessoa, era compreensivo e sempre mostrava interesse quando compartilhava com a gente a sua vida. Por isso eu sentia confiança em procurar ele para contar alguma coisa que me tinha confusa. Por exemplo, quando brigava na minha casa ou com algum colega ou também quando sentia desânimo, eu tentava procurá-lo na hora do recreio para conversar (...). (Laura, 19 anos)

Do lado dos/as professores acontece um processo similar. Ainda que seja sua responsabilidade acolher, aconselhar e ajudar a todos/as os/as estudantes, o corpo docente tende a desenvolver relações mais afetivas com estudantes que identificam como mais esforçados/as, respeitosos/as, participativos/as e disciplinados/as.

Não é que eu privilegie algum estudante, sempre tento não fazer isso, é mais uma coisa de empatia, sabe? Tipo, você sabe, identifica rapidamente quem está na aula para aprender e quem não está nem aí pra nada. Aí com esses mais interessados é naturalmente mais fácil estabelecer uma relação, eles te procuram para te fazerem perguntas, participam na aula, fazem os deveres, se comprometem. Aí então eu me sinto também mais motivada a trabalhar com eles e por isso me preocupo mais quando vejo que têm alguma coisa que não está como sempre (...). (Anotação caderno de campo: 13/3/2007. Conversa com professora de Comunicação).

Desta forma, as próprias dinâmicas escolares da *secundaria* pautam a construção de novas relações entre alunos/as e professores/as. Ainda que não sejam boas as relações com todos/as os/as professores/as, são comuns as manifestações de afeto por algum/a deles/as. Estes/as professores/as amigos/as ocupam um lugar central na experiência escolar da juventude pelos seus conselhos e pela disposição em escutar.

No que respeita às interações entre estudantes, sustento que são as próprias dinâmicas escolares de estudo e trabalho em sala de aula que exigem uma grande interação entre os/as mesmos/as. Leituras grupais ou em pares, trabalhos grupais e outras metodologias começam a obrigá-los/las a se conhecerem, a formarem grupos de trabalho, criando vínculos iniciais de amizade²⁵¹. De fato, estas metodologias são interpretadas de forma positiva pela juventude. Roberto, por exemplo, menciona com agrado a elaboração do jornal da sala de aula, que gerava integração entre os/as colegas da turma. Cada sala teria um jornal, que devia ser atualizado semanalmente com notícias locais, nacionais e internacionais, com uma parte humorística e um editorial. Cada uma das partes ficava sob a responsabilidade de uma comissão. Como Roberto sublinha ‘não era o professor que cobrava da gente para fazer, era a gente mesmo que fazia; cada semana tinha uma premiação do melhor jornal e por isso a gente se organizava e fazia bem, pensando em ser premiado.’

Como sustentam Dubet e Martuccelli (1998), a escola das últimas décadas, pelas próprias mudanças dos sistemas sociais, pretende sujeitos capazes de autonomia, partícipes da própria socialização. Assim, estas metodologias de ensino teriam como função não apenas transmitir determinados conteúdos, mas também formas de estudar, aprender e desenvolver habilidades de interação social propiciadoras de autonomia.

Da mesma forma, a perda da timidez, que permite a interação com pessoas menos conhecidas, é também uma habilidade perseguida pela escola. Segundo os/as professores, a juventude do campo é extremamente arisca, não está acostumada a transmitir suas opiniões e as suas relações sociais estão restritas ao âmbito familiar. Assim, o Ricardo Palma valoriza a capacidade de interação dos/as estudantes com colegas novos, e, principalmente, as interações intergênero.

Espera-se que os/as estudantes sejam capazes de criar amizades novas e novas relações sociais. Professores e professoras estimulam estes encontros, e chegam a falar da maturidade dos/as estudantes segundo estes/as sejam mais sociáveis e mais participativos/as. Desta forma, estas metodologias de ensino, desconhecidas para os/as estudantes recém chegados, além de apontar para o desenvolvimento de habilidades e de certa independência na prática do/a estudante, marcam uma re-configuração das interações destes/as jovens. Moças e rapazes de Chaquira, acostumados a interagir quase exclusivamente com parentes e amigos do mesmo gênero, se vêem confrontados,

²⁵¹ Ver fotografias anexas ao final deste capítulo.

na escola, com a necessidade de conversarem e dividirem espaços com desconhecidos e desconhecidas.

Se, por um lado, a descrição apresentada permite identificar diversos processos excludentes no interior do Ricardo Palma, por outro, mostra como, ante estas situações, moças e rapazes de Chaquira não se paralisam, pelo contrário, desenvolvem uma série de estratégias para manter-se no sistema de ensino e, de certa forma, também para se apropriar dele. Apropriam-se da escola quando, apesar dos mecanismos de reprodução que nela funcionam, moças e rapazes são capazes de desenvolver aprendizagens variadas e novas relações sociais. No entanto, ainda que tenha sido demonstrada a existência de vínculos entre juventude e escola, fica pendente a identificação de quais os sentidos que permitem a criação dos mesmos.

2. Os sentidos da escolaridade para a juventude de Chaquira

Como Charlot (1996) sublinha, são os/as estudantes os/as principais atores/as da sua escolaridade, por mais que tal obviedade seja com frequência obliterada. São eles/elas que em grande medida optam por freqüentar a escola, passar muitas horas de seus dias sentados/as em uma carteira e dedicar tempo ao estudo fora do espaço escolar. Desta maneira, e sem que entremos em um discurso de ordem meritocrático, toda reflexão sobre a escolaridade deve considerar as demandas e as expectativas específicas de cada população escolar.

Se “têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros num sistema” (CHARLOT, 2000, p.56), o sentido da escola irá depender da relação que os/as estudantes consigam estabelecer entre esta, as suas experiências em outros âmbitos sociais e os projetos de futuro. O sentido da escola refere-se então aos aspectos que mobilizam os estudantes a investir na própria escolaridade, que os “mobilizam na e em relação à escola” (CHARLOT, 1996, p.47). Proponho que estes aspectos correspondam a princípios abstratos, como desejo de superação das condições materiais adversas, mas também, e talvez principalmente, à significação do cotidiano escolar.

Pensar um vínculo de sentido entre juventude e escola implica pensar que as vivências escolares têm pontos de conexão com outras experiências sociais, com o passado, com os projetos, com as expectativas de futuro, com as carências materiais, com as aprendizagens locais, etc. Como assinalado por Dayrell (2002) pensar juventude

e escolaridade não implica entender moças e rapazes apenas como estudantes. Desta forma, trata-se de compreender a escolaridade como uma das múltiplas facetas da vida juvenil e os/as jovens a partir da sua multiplicidade de experiências. Considerando isto, a interpretação dos sentidos expressos por moças e rapazes será possível partindo-se da compreensão prévia das temáticas trabalhadas nos capítulos anteriores.

Nas entrevistas, moças e rapazes foram enfáticos ao assinalar o papel fundamental da escolaridade em suas vidas, o que coincide com as observações etnográficas. Considerando isto, esta segunda parte tem por objetivo expor os resultados encontrados pela pesquisa no referente aos sentidos que a escolaridade tem para as/os jovens de Chaquira.

As categorias de sentido que serão expostas a seguir foram construídas a partir de todos os aspectos apontados nas entrevistas que indicassem a existência de um vínculo com a escola. Duas dificuldades foram encontradas na construção destas categorias. Por um lado, os sentidos se encontram interligados, de modo a não ser possível uma separação perfeita entre eles. Por outro, a multiplicidade de formas de expressão dos e das jovens implicou um trabalho de análise para encontrar recorrências que permitissem formar categorias. Apesar destas dificuldades, foi possível encontrar cinco categorias de sentido: contribuição ao desenvolvimento humano, aprendizagem intelectual, espaço de sociabilidade, compromisso familiar e ampliação do universo simbólico²⁵².

2.1. Escola como espaço de desenvolvimento humano para a inserção social

A categoria de sentido ‘desenvolvimento humano’ faz referência aos apontamentos da juventude que centralizam a importância da escola como promotora do desenvolvimento como ser social. Nesta categoria agrupei as referências, por um lado, à formação da cidadania pela transmissão de valores e habilidades sociais e, por outro, às aprendizagens sobre sexualidade por permitirem a postergação das responsabilidades parentais. Sustento que, em termos gerais, estas aprendizagens fazem referência a uma preocupação por atingir uma inserção social mais satisfatória.

Como apresentei na primeira parte deste capítulo, a escola expõe como uma de suas preocupações a formação de sujeitos com pensamento autônomo, cidadãos

²⁵² Para ver quais os sentidos assinalados por cada um/uma dos/as entrevistados/as consultar TABELA XV em ANEXO I.

assertivos, desenvolto, sem receio de expressar suas idéias. A juventude de Chaquira parece aceitar estes termos e valoriza a transmissão de habilidades para a autonomia, embora o que foi exposto até aqui mostre, claramente, que o fator excessivamente disciplinador da escola reprime de forma violenta determinadas formas de autonomia.

Este estímulo escolar aponta para certo grau de autonomia e assertividade, parece cobrar maior importância para a juventude na medida em que, como apresentado no capítulo III, em Chaquira a hierarquia geracional estabelece um lugar de obediência para a juventude. Nesta submissão local, moças e rapazes não participam dos espaços de socialização dos adultos e, em termos gerais, não expressam suas idéias e opiniões sobre o trabalho e a organização da família. Frente a isto, a escola viria a representar um espaço de aquisição de habilidades sociais que são negadas à juventude, no âmbito local.

Neste ponto, mais do que um choque entre a socialização escolar e a socialização familiar ou local (THIN, 2006, p.216), para moças e rapazes existiria uma complementaridade, em que cada espaço aporta conhecimentos importantes. Cabe assinalar que a preocupação pela inserção social não se dá apenas pensando na migração futura, pois vale notar também uma função presente. Na maior parte das entrevistas, moças e rapazes assinalaram que, ao adquirir estas capacidades de expressão, sentiriam aumentar sua auto-estima, assim como uma maior segurança para expressar suas opiniões na própria escola, com amigos de outros *caserios* ou da cidade. Mencionaram acreditar mais em si mesmos/as e que, quando estão fora do *caserio*, não se sentem envergonhados de falar, como aconteceria com eles/elas, que não têm experiência escolar.

No que respeita à escola como transmissora de valores, o respeito pelos outros e a exigência de respeito pela própria pessoa ocupam um lugar central nas falas:

Desde antes quando eu cheguei ao primeiro [de *secundaria*] falavam-nos do respeito. Que tínhamos de respeitar às pessoas mais velhas e que também as pessoas mais velhas tinham que nos respeitar. Também que falavam para nós que devíamos estar em sociedade, porque a nossa sociedade é o mais importante que nós temos... ter uma boa sociedade, para isso todos temos que saber de valores, ética, ser pessoas corretas, compreensivas, honestas... (Jair, 16 anos).

Importante foi, claro que sim, basicamente pelos valores, isso de respeitar, de nos fazermos também respeitar pelos outros, de ser solidários também; aqui, por exemplo, em geral é o costume, as famílias são bem solidárias, disso eu gosto muito, e na escola reforçavam-nos isso, falavam-nos que era para ser solidários... Que todos somos peruanos... (Nilda, 18 anos)

Alguns/as jovens indicaram também que, em disciplinas como ‘Pessoa, família e relações humanas’ e nas horas de tutoria, os/as professores/as enfatizam a importância dos valores para um convívio social harmônico. A escola, pelos objetivos nacionais colocados no currículo de EBR²⁵³ e pelos objetivos institucionais estabelecidos no PEI²⁵⁴, pretende a formação de cidadania a qual é compreendida como fundamental para a consolidação da democracia no país. Desta forma, ao menos no discurso escolar, o Ricardo Palma tem o objetivo de promover a formação de jovens cidadãos/ãs, que passem a se integrar na vida social com respeito, tolerância, esforço, solidariedade, honestidade, etc.

Entretanto, chama a atenção que moças e rapazes tenham indicado nesta parte da entrevista que adquiriram estes valores na escola, quando as observações e o cruzamento com outras perguntas da entrevista identificam que, ainda sendo colocados como valores ‘escolares’, estes fazem parte do universo local de Chaquira. O que faz então com que se defina a formação em valores como uma aprendizagem escolar e não familiar?

Apresento como hipótese que este processo acontece pelas diferentes formas de ensino e transmissão de conhecimentos usadas na escola e na família camponesa. Na escola, os valores são componentes cognitivos a serem ensinados e aprendidos, e fazem parte de uma teorização sobre a vida social. No âmbito das famílias, os valores fazem parte das suas práticas, mas não são transmitidos discursivamente. Assim, ao descrever a própria família todos/as os/as entrevistados começaram por indicar que têm pais e mães responsáveis, que suas famílias são solidárias porque a ajuda mútua é fundamental, que são generosas porque compartilham com quem não tem e que se respeitam muito uns aos outros. Claramente, os mesmos valores que a escola centraliza integram as práticas familiares, no entanto, estes exemplos familiares não parecem representar, para a juventude o ensino de valores.

Este não reconhecimento dos processos de ensino-aprendizagem familiar parece se exacerbar quando o discurso escolar não reconhece como válidos os conhecimentos locais. A descrição apresentada na parte anterior permite identificar, na prática escolar

²⁵³ Educação Básica Regular. Refiro-me ao *Diseño Curricular Nacional* de EBR de 2005, disponível no site www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf

²⁵⁴ PEI é o Projeto Educativo Institucional que cada Instituição educativa deve elaborar todo início de ano acadêmico para guiar as ações da escola. A elaboração deste PEI corresponde a uma política de participação da comunidade na escola, onde o mesmo deve ser elaborado pelo Conselho Educativo Institucional (CONEI) no qual participam professores, alunos, ex-alunos, pais e mães de família, administrativos e trabalhadores da escola.

uma série de discursos que deslegitimam os saberes e práticas locais. Como mencionado, a escola costuma trazer o local para o âmbito escolar a partir de referências preconceituosas e falsas das formas culturais locais. Estes discursos levariam a escola a entender a família como espaço de carências, não apenas materiais quanto emocionais e morais.

Se, do ponto de vista da família e dos/as estudantes, a escola complementa as aprendizagens da juventude, do ponto de vista da escola, a família não contribui com aprendizagens, pelo menos não importantes. Neste universo escolar, moças e rapazes acabam, muitas vezes, compartilhando o discurso dos/as professores/as no qual a escola é o âmbito exclusivo de aprendizagem. Esta recorrente desvalorização do local teria levado alguns/as dos/as entrevistados/as a acreditar que o ‘desenvolvimento humano’ que a escola oferece passa pela aquisição de uma forma ‘correta’ de falar, a qual se opõe à forma de falar do campo. Trata-se de eliminar as ‘marcas do local’ para se inserir satisfatoriamente na cidade.

Isto guarda similaridade com as pesquisas peruanas sobre educação rural, que identificaram na aquisição de conhecimentos urbanos, na língua e no jeito de falar, o vínculo com a escolaridade (ANSION, 1989; AMES, 2002 e OLIVERA, 2005). Sustento que os quatro casos que assinalaram como um ensino importante da escola o abandono do ‘jeito de falar do campo’, representam um dos exemplos mais vívidos dos processos de violência simbólica da prática escolar (BOURDIEU e PASSERON, 1998, p.44). Neste caso, os discursos dos/as professores que desvalorizam os saberes e fazeres locais alcançam tal profundidade que alguns/mas rapazes e moças identificam a necessidade de se desfazer do que os identifica como moradores/as do campo.

Em todas estas observações sobre a escola, a juventude de Chaquira expressa uma visão positiva da mesma, freqüentemente idealizada. Para eles e elas, a escola cumpre com a tarefa de transmitir valores e capacidades necessários para a sua inserção social. Como no caso dos/as estudantes portugueses pesquisados por Alves (2006, p.26) moças e rapazes de Chaquira parecem concordar com as idéias defendidas pelo discurso do capital humano, sejam estas: da escolaridade como veículo de desenvolvimento pessoal e nacional e como o melhor caminho para ascender a empregos, assim como o princípio segundo o qual qualquer um, com esforço, pode ter sucesso na escola.

Segundo Benavides (1999) e Sabatini (1998), a transmissão de habilidades sociais como resolução de conflitos, comunicação, cooperação e liderança, assim como de valores como responsabilidade, tolerância, confiança, solidariedade, justiça,

honestidade e respeito, fazem parte essencial de uma escolaridade que tem por objetivo a formação da cidadania. Desta forma, é significativo que moças e rapazes de Chaquira, ao menos 10 dos 16 entrevistados/as, reconheçam a aquisição de certas habilidades e valores como importantes para sua inserção social. Isto não quer dizer que não existam tensões causadas pelos mecanismos excludentes da escola com os quais a juventude se depara, mas resulta interessante que ainda assim moças e rapazes consigam identificar a escola como espaço em que podem aumentar seus conhecimentos para uma inserção social que tenta ser mais próxima do satisfatório.

Além das habilidades sociais e dos valores, conhecimentos relacionados com o corpo e a sexualidade apareceram nas entrevistas como estreitamente vinculados à escola. Como visto no capítulo III, ao não serem estas temáticas abordadas no âmbito local, nem pelas famílias, nem pelos pares, todos teriam aprendido sobre métodos de planificação familiar e saúde reprodutiva por meio das palestras realizadas na escola. Estes conhecimentos apareceram vinculados à inserção social da juventude, representando uma possibilidade de se exercer controle sobre a própria sexualidade, o próprio corpo, permitindo tomar decisões sobre o futuro.

... Uma vez que eu estava contando em casa o que tínhamos aprendido na escola de sexualidade, minha mãe ficou brava, falou que ia à escola reclamar porque estavam ensinando vulgaridades e não coisas importantes. Aí eu expliquei que não era vulgaridade, que era importante... Ela se acalmou um pouco já nem falou em ir, mas não gostou de saber que explicavam desses temas... Por aqui é assim, aqui os pais não falam com seus filhos dessas coisas, é só na escola que a gente aprende isso... (Walter, 24 anos)

Nos discursos dos e das jovens, a maternidade/paternidade não desejada põe em risco ideais de mudança (*'progreso'*²⁵⁵), ao obrigar os/as jovens a abandonarem os planos de prolongamento da escolaridade ou de migração para se dedicarem ao sustento do próprio grupo familiar. Desta forma, a postergação da maternidade/paternidade permite um investimento maior no estudo e no trabalho, aumentando as suas possibilidades de investimento econômico e de dedicação.

Neste primeiro ponto, tenho trabalhado um vínculo entre juventude e escolaridade com base na percepção da escola como espaço que possibilita o 'desenvolvimento humano'. Nestes casos, freqüentar e se subjetivar na escola tem sentido para a juventude pelas aprendizagens escolares que tornam possível a inserção

²⁵⁵ É recorrente a alusão ao progresso, com o qual fazem referencia à possibilidade de superação das condições adversas que vivenciam.

social e, portanto, aumentam as possibilidades de superação das condições adversas vividas no presente.

2.2. A escola como espaço de aprendizagem intelectual

Esta segunda categoria refere-se à construção de um vínculo com a escola pela valorização dos denominados saberes escolares (CHARLOT, 1996, 2000 e 2005), ou seja, de aprendizagens que poderiam se definir como intelectuais em contraposição às de ‘desenvolvimento humano’. Se na categoria anterior tratei de aprendizagens que facilitam a inserção social, desta vez trata-se daquelas próprias do sistema de ensino, dos conteúdos de saber que a escola tem por função transmitir (CHARLOT, 1996).

Nas entrevistas com moças e rapazes com experiências de estudo de *secundaria* de Chaquira, oito fizeram referência a saberes escolares a partir de dois critérios, encontrados também por Charlot, (1996, p.58) nos estudantes da periferia parisiense: disciplinas escolares e aprendizados escolares de base. Trata-se de duas das três formas mediante as quais a juventude de Chaquira mencionou a função pedagógica da escola. Disciplinas como cívica, atualmente denominada ‘pessoa, família e relações humanas,’ comunicação, matemática e ciências sociais foram as mais mencionadas por este grupo de jovens. Segundo estas moças e rapazes, nelas os/as professores/as utilizam trabalhos grupais, apresentações orais e trabalhos de pesquisa como metodologias de ensino que são altamente valorizadas por estes jovens.

Segundo Charlot, este tipo de referências ao que se aprende na escola através das disciplinas escolares viria a evidenciar uma falta de identificação dos saberes ou conhecimentos em si mesmos “A escola é um lugar onde se sucedem disciplinas, cujos nomes podem ser citados, mas cujos conteúdos não fazem muito sentido, pois são raramente evocados nos inventários de conhecimento” (CHARLOT, 1996, 59). Segundo este autor, ao aparecerem os saberes escolares confundidos com as áreas de saber, com as matérias ou disciplinas, estaria se evidenciando ‘uma relação profissional’ com a escola, que se frequenta e nela se obedecem as exigências dos/as professores/as, mas não existe uma ‘relação cognitiva com o próprio saber’. Assim, parece existir mais uma adaptação às demandas de trabalho na escola do que uma compreensão da importância e utilidade dos conhecimentos que a escola, ao menos em teoria, tenta transmitir. Dito de outra forma, parece se evidenciar uma ausência de sentido dos conteúdos do saber escolar.

Ante as respostas de tipo ‘o que aprendo na escola é matemática e ciências sociais’ (Juliana) tentei aprofundar reperguntando pelo que, dentro destas disciplinas, considera-se importante e por que. No entanto, nos casos de Juliana, Eloísa, Luiz e Mauro, as respostas não foram mais esclarecedoras; Eloísa respondeu ‘tudo que os professores nos ensinam eu considero importante’ e Luiz assinalou que ‘tudo que explicam é importante para aprender mais’. Há, portanto, uma crença prévia na validade dos saberes escolares, mais do que um reconhecimento da sua utilidade para a vida. Alguns sustentaram que os conteúdos das disciplinas são importantes como informação para ser decorada e utilizada no futuro, em provas de vestibular ou de cursos superiores. O vínculo com estes saberes aparece então de modo abstrato, difuso; não é possível uma compreensão da sua importância para a aplicação no cotidiano e desta forma se estabelece uma relação frágil com eles.

Nos casos de Ernesto, Jana, Nilda, Regina e Walter, em que as alusões aos saberes escolares foram mais concretas, as referências foram feitas ao que Charlot (1996, p.58) define como aprendizados de base, essencialmente ler, escrever e dominar as operações matemáticas simples. Parece então existir no cotidiano uma apropriação de saberes como leitura, escrita e matemática, mas não de outros conteúdos das disciplinas escolares. Aparentemente, resulta mais fácil a identificação da utilidade e importância destes conhecimentos, que são a base da construção do conhecimento no próprio mundo escolar. Assim, estes saberes apareceram nas entrevistas identificados como úteis para o trabalho, como assinalado por Walter e Regina, e para possibilitar o prolongamento da escolaridade, como mencionado por Nilda, Ernesto e Jana.

Estes saberes de base correspondem a conteúdos trabalhados nas primeiras séries da Educação Básica Regular (EBR), sendo assim, procurei aprofundar neste aspecto expressando meu desconcerto por terem trazido saberes de base ao falar do aprendido na *secundaria*. Como resposta, estes/as cinco jovens deram-me a mesma explicação, ou seja, que na *primaria* teriam aprendido ‘a copiar palavras do quadro e a ler apenas passando os olhos pelas letras’ (Regina), enquanto na *secundaria* ‘... Aprendemos verdadeiramente a ler, a compreender e analisar o que estamos lendo’ (Ernesto). Desta forma, os/as próprios/as estudantes estabelecem uma diferenciação entre decodificar e fazer uma leitura compreensiva e, na escrita, as diferenças entre copiar textos do quadro e utilizar a escrita como ferramenta segundo as formas de estudo de cada um. Compartilhando esta crítica com os/as professores/as e o diretor do Ricardo Palma, este grupo de jovens sustenta ter saído da *primaria* com um nível muito baixo, o que teria

dificultado enormemente o início da *secundaria*. Por um lado, então, os saberes de base acabam sendo realmente apreendidos na *secundaria*, por outro, observa-se uma visão mais elaborada do que são estes saberes.

Finalmente, uma terceira forma na qual os/as estudantes fizeram referência aos saberes escolares, foi pela aquisição de habilidades cognitivas. As crianças parisienses que participaram da pesquisa realizada por Charlot (1996, 58) mencionaram ‘pensar e refletir’ como um tipo de aprendizagem escolar. No entanto, os/as estudantes de Chaquira indicam um conjunto maior de habilidades cognitivas como: analisar, concluir, comparar e questionar. Estas habilidades cognitivas aparecem nos discursos dos/as estudantes como sendo adquiridas através das metodologias de ensino características da *secundaria*. Desta forma, estas habilidades, se bem se apresentem como instrumentos para o estudo e o trabalho nas aulas, são também saberes transmitidos de professores/as para estudantes.

Foram oito os/as jovens que manifestaram que o mais importante do aprendido na escola é o desenvolvimento das habilidades cognitivas²⁵⁶: ‘o principal que me deu a *secundaria* foi saber analisar, ter uma reflexão própria dos temas que nos apresentam’ (Walter), ‘eu acho que analisar e pesquisar são as coisas mais importantes que aprendi no Ricardo Palma’ (Nilda). Assim, se por um lado o vínculo com os saberes escolares intelectuais parece fraco, pois os/as estudantes não identificam os conteúdos de saber que a escola tenta transmitir, por outro, a juventude é capaz de se apropriar das metodologias de ensino fazendo delas saberes em si.

Concluindo, para a juventude de Chaquira, a escola faz sentido como espaço de aquisição de habilidades cognitivas de caráter metodológico e de reforço de conhecimentos de base, sendo por isso um espaço de aprendizagem intelectual. No entanto, do ponto de vista dos objetivos da escola, há um certo hiato, uma vez que aquilo que é considerado como saber a ser transmitido não adquire sentido para os/as jovens. Desta forma, só é possível identificar a relação de sentido com os saberes escolares a partir de uma visão ampla do que são estes saberes.

2.3. Escola como espaço de sociabilidade

Charlot (1996, p. 54), identificou em sua pesquisa três temáticas recorrentes nos inventários de saber trabalhados com os estudantes de duas escolas da periferia de Paris.

²⁵⁶ Ver TABELA XV no ANEXO I.

Em primeiro lugar, uma auto-responsabilização pelos resultados escolares insatisfatórios sendo que, para estes/as estudantes, sair-se bem na escola depende de perder a preguiça e estudar. Em segundo lugar, uma responsabilização dos/as colegas pelos resultados escolares insatisfatórios, sendo que se sair mal na escola é a consequência de se deixar levar pelos colegas e o ambiente bagunçado da classe. E, em terceiro lugar, referências aos/as professores/as como influenciando diretamente nos resultados escolares; os/as bons suscitam vontade de estudar e passam informações de forma clara para os/as estudantes; os/as ruins, não conseguem ensinar as matérias, são incompreensíveis, impositivos/as e, portanto, não têm autoridade.

Coincidentemente com o encontrado por Charlot, para moças e rapazes de Chaquira, os bons desempenhos escolares são consequência do esforço investido neles. Se o acesso à escolaridade depende das possibilidades econômicas e de organização do trabalho das famílias, a sua permanência nela dependeria dos bons resultados obtidos. Novamente se faz presente a interiorização da meritocracia. Neste panorama, a juventude de Chaquira assinala que amizades e professores/as representam os estímulos fundamentais para o aluno esforçar-se na escola. Estes/as ajudam mediante seus conselhos, escuta e apoio para vencer a preguiça e lembrar sempre dos objetivos futuros.

Aparece uma diferenciação entre o que são os/as bons/boas amigos/as e os/as maus. Em termos gerais, os/as jovens entrevistados/as entendem que as amizades influenciam em seus comportamentos e escolhas. Por este motivo um grupo de amigos que não se interessa pelos estudos é considerado uma péssima influência, que leva ao abandono escolar, à perda das aulas, a ser indisciplinado e etc. Estes comportamentos afastam os/as estudantes dos objetivos de sucesso escolar que não correspondem apenas a um projeto individual, mas familiar.

.... Quando eu comecei a *secundaria*, tinha a minha galera de amigos, mas esse pessoal não se interessava pelo estudo, eles me inquietavam para fugir da escola, para fumar, até me fiz um furo na orelha, eu saía mal na escola, era encrenqueiro e na minha casa era rebelde. Meus pais me falavam que não eram bons amigos, mas às vezes a gente não escuta. Até que no final eu acho que percebi que não se preocupavam por mim, que não queriam coisas boas pra mim, só era interesse e resolvi procurar novos amigos. Aí mudou tudo, encontrei uma galera boa da minha sala, aí era tudo o contrário, o papo sempre era dos nossos sonhos, eles me abriram os olhos falando da importância de ser bom filho, bom estudantes, de conseguir que os pais se orgulhem de nós.... (Martim, 22 anos)

Já as boas amizades são aquelas que nos motivam a estudar, acreditam na escolaridade como importante para conseguir empregos e para aprender, reconhecendo na escola o canal para a superação das condições adversas. Este objetivo compartilhado faz

com que os/as amigos/as sejam apoios importantes nas horas de desânimo, são os/as verdadeiros/as pares, que compartilhem a vivência local do campo e a escolar, conhecendo tanto os códigos escolares como os locais, razão pela qual podem estimular o estudo tanto quanto lembrar-nos da importância de manter o respeito pelos pais e os adultos. São estes/as amigos/as da escola, os/as confidentes que podem compreender as angústias do estudo tanto quanto os problemas familiares.

Lembrando o apresentado na primeira parte deste capítulo, na *secundaria* os/as professores/as estimulam a formação de estudantes determinados, autoconfiantes, que interagem sem timidez entre moças e rapazes. As próprias metodologias de ensino, como os trabalhos grupais, fomentam o surgimento de amizades intergênero, as mesmas que por princípio são proibidas no âmbito do local de moradia. A possibilidade de amizades intergênero permite que estes/as jovens se deparem com formas diferentes de perceber o mundo, com vivências e problemáticas distintas, ainda que provindo do mesmo espaço social; isto porque a percepção do mundo responde também aos sistemas de gênero (ANDERSON, 1997, p.19), à forma como homens e mulheres participam do mundo ocupacional, social e familiar.

Esta possibilidade de interação entre moças e rapazes abre a possibilidade de novas experiências. Por permitir experiências diferentes das possíveis no âmbito da moradia, seja pelo encontro com verdadeiros pares que compartilham dificuldades escolares e familiares, seja pela possibilidade de construir amizades intergênero e pela possibilidade de vivenciar os primeiros namoros, a escolaridade tem, para este grupo de jovens, um sentido como âmbito de sociabilidade.

No que respeita aos professores como estímulos importantes para os estudos, nas entrevistas com jovens de Chaquira foi recorrente a figura do/a professor/a amigo/a, que estabelece vínculos de confiança, escuta e dá conselhos. A confiança com estes/as professores/as não vem apenas da possibilidade de recorrer a eles/elas para contar algum problema, mas também do fato de que muitas vezes para aconselhar aos/as estudantes, os/as professores/as compartilham suas próprias experiências de vida. Desta forma, o/a professor/a amigo/a fala, conversa com os/as jovens, investe tempo em se comunicar com eles/elas.

Eu tinha um professor que era assim já meu amigo; quando eu tinha um problema ia para lhe contar, ele tirava um tempo para me escutar e me falava alguma coisa. Às vezes também me contava como quando jovem ele passara por alguma coisa parecida, assim eu me sentia compreendida e ficava mais tranqüila... (Jama, 21 anos)

Na pesquisa realizada por Dubet e Martuccelli (1998) em diversos centros de ensino público de setores populares e de classe média, em Paris, a relação com professores como motivadores para o estudo aparece também central. Para estes autores “*é a admiração ao professor o que comanda o despertar intelectual*” (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.351). Ou seja, a admiração pelo professor gera o interesse pelos saberes escolares, uma motivação para o estudo. O próprio trabalho do professor em sala de aula é possível quando este garante uma posição de autoridade e ganha o respeito dos/as estudantes, o que segundo Dubet e Martuccelli só é possível quando o professor é admirado.

Em Chaquira os/as bons professores/as são admirados/as porque representam o ideal de superação mediante a escolaridade. A maior parte deles/as provêm de setores populares, sendo que duas são originárias do campo, pelo qual parecem mostrar que a superação da condição de pobreza é possível neste meio. Estes/as professores/as são percebidos/as como modelos possíveis de serem alcançados, sendo, por isso, suas opiniões, experiências de vida e conselhos recebidos com agrado. Assim, além de gerar um ‘despertar intelectual’, existe um vínculo emocional entre a juventude de Chaquira e os/as professores/as.

Pelo encontro com professores/as, colegas e amigos/as, a escola é percebida como espaço de estabelecimento de novas relações sociais. Os/as professores, que aparecem nos discursos da juventude como adultos interessados nos seus futuros, representam a possibilidade de ter acesso a conselhos e experiências diferentes das que podem ouvir no *caserio*. Por outro lado, a escola aparece estimulando o desenvolvimento de amizades entre colegas de *caserios* diferentes e entre moças e rapazes. Assim, a escola vem preencher um vácuo que a juventude tem, na vivência local, quanto à possibilidade de interação entre pares.

2.4. Compromisso familiar

Outro aspecto importante mencionado pelos e pelas jovens de Chaquira, é o da construção de um vínculo com a escola pelo compromisso com a família. Lembrando que a família de Chaquira é compreendida como grupo integrado que persegue objetivos comuns (ZOOMERS, 1998), a aposta pela escolaridade de filhos e filhas responde a uma estratégia grupal de superação da pobreza. Espera-se que o prolongamento da escolaridade de algum filho ou filha se traduza em melhores oportunidades

ocupacionais para ele ou ela que, ao obter um emprego assalariado e fixo, poderá investir na melhoria das condições de vida da família nuclear.

Como trabalhei no capítulo III, seja pelo envio permanente de dinheiro ou pela responsabilização pelos custos da escolaridade dos/as irmãos/ãs mais novos/as quando são filhas mulheres, ou pela ajuda potencial que representam os filhos homens migrantes, os logros escolares e ocupacionais de cada membro da família representam melhorias para o grupo todo.

Tudo que eu fazia, fazia-o pela minha família, para compensar o seu esforço, mas foi pelo mesmo compromisso que tive que deixar os meus estudos antes de terminar... Eu queria terminar, para procurar melhores empregos e ajudar aqui em casa, vendo sempre o esforço deles sempre tirava notas boas, fazia bastante esforço, mas quando a minha mãe ficou doente, não deu mais; para poder trabalhar e ajudar na hora que foi necessário, tive que sair... (Omar, 25 anos)

Por outro lado, além dos benefícios econômicos que filhos/as empregados/as na cidade possam representar para as famílias do campo, o prolongamento da escolaridade representa um aumento no capital escolar familiar acumulado (LAREAU, 2002). Como trabalhado na primeira parte deste capítulo, uma das principais estratégias para o investimento pedagógico utilizadas pelos/as estudantes de Chaquira é a saída do núcleo familiar para procurar ajuda de pessoas com escolaridades prolongadas no âmbito local. Constatei que em Chaquira a transmissão de capital escolar não se dá apenas de pais e mães a filhos/as, quanto numa rede maior que apela à família extensa. Desta forma, ainda que ficando no campo, filhos/as com escolaridade prolongada representam melhores apoios para os/as mais novos.

Serve para ensinar a outros; por exemplo, eu ajudo ao meu irmão pequeno para ele fazer bem seus trabalhos. Quando eu tinha a idade dele ninguém me ajudava, um pouco as minhas irmãs, mas não muito, mas para ele já fica mais fácil porque eu ajudo. Penso que num futuro, se ficar por aqui, vou poder ajudar outros meninos, meus sobrinhos talvez... (Regina, 16 anos)

Dados os fortes investimentos econômicos, ocupacionais e temporais da família, sair-se bem na escola aparece em muitas falas como uma dívida para com o grupo. Por exemplo, Walter disse ‘com todo esse esforço que via que a minha família fazia eu não podia ser uma decepção, abandonar teria sido, como se diz, uma traição’ e Maria assinalou “o mais dolorido de ter fracassado [reprovado em três matérias ao finalizar o quarto de *secundaria*] foi ter decepcionado meus pais, todo o esforço deles foi por água abaixo...”. O reconhecimento do esforço realizado pela família implica uma motivação, mas também uma espécie de compromisso moral para obter os melhores resultados

possíveis. Desta forma, para oito dos/as 16 entrevistados/as²⁵⁷, uma das motivações para frequentar a escola e estudar é ou teria sido compensar o esforço da família.

Os meus pais... Sempre que eu olho pra eles sinto vontade de estudar, me vem umas forças não sei de onde, só de ver eles na sua bondade, no seu esforço... Eu vejo eles trabalhando pra caramba, suando a gota gorda e tudo eles fazem por nós, por isso eu não posso lhes defraudar... (Jair, 16 anos)

Na pesquisa anteriormente citada, Charlot (1996, p.56) identifica de forma recorrente, nos inventários de saber que os estudantes parisienses mencionam como uma das principais motivações para o estudo - deixar seus pais orgulhosos. Como também teria observado Lahire (1997, p.225), a transmissão de pais a filhos de uma alta valorização da escolaridade pode levar os segundos a desenvolverem um forte compromisso com a escola. Desta forma, ainda se tratado de contextos sociais e culturais bem diferentes, nestas três pesquisas as relações familiares aparecem como elementos importantes na construção de um vínculo de sentido com a escola. Cabe sublinhar que, enquanto para o Ricardo Palma a família representa um impedimento para o desenvolvimento acadêmico dos/as estudantes, na prática ela possibilita a construção de um vínculo de sentido com a escola.

No entanto, é fundamental assinalar que este vínculo com a escola fundado no compromisso familiar, não nega a conformação de outros sentidos da escolaridade. Prova disso é que das 8 moças e rapazes que mencionaram o compromisso familiar como sentido da escolaridade. Apenas Omar não mencionara outros sentidos. Desta forma, o compromisso familiar é um dos aspectos que motiva aos/as estudantes a incorporar a escolaridade prolongada nos seus projetos, no entanto, a relação mesma com a escola, no cotidiano escolar, continua a ser fundamental na construção de sentidos.

2.5. Escola como espaço de ampliação do universo simbólico

Silvia Duschatzky (1999), em sua pesquisa com jovens de bairros urbanos marginais da grande Buenos Aires, propõe uma compreensão da escola como fronteira de significações. Observa que a escola é considerada pelos/as estudantes como espaço de aquisição de novos projetos e de novas formas de compreensão do mundo. Como a autora assinala, “A idéia de ‘fronteira’ – enquanto ponte que unifica, contrasta ou

²⁵⁷ Ver TABELA XV no ANEXO I.

disputa esferas de experiências – resulta potente para dar conta do laço simbólico entre a escola e os jovens do lugar.” (1999, p.71).

Vários dos e das jovens de Chaquira deixaram transparecer nas suas falas uma compreensão da escola como espaço de descoberta do mundo, de ampliação de significados²⁵⁸. Segundo estes/as jovens, a escola apresenta um novo universo de possibilidades que fortalece o desejo de prolongar a escolaridade e, assim, gera uma amplitude nas expectativas escolares e nos projetos de vida. A fala de Alberto ilustra, com clareza, este ponto:

Como que são pessoas [os/as que não têm experiências escolares de *secundaria*] sem expectativas, que não querem ser nada melhor na vida, vão pro campo, pra parcela, nem pensarão que há um mundo diferente’. (Alberto, 15 anos)

Nesta fala se desconsidera que a forte valorização que as famílias do campo têm da escolaridade permite uma aproximação inicial com a escola, e que muitas vezes são os mecanismos escolares de exclusão, como as cobranças e os horários, o que geram a interrupção da mesma. Como visto nos capítulos anteriores, a própria procura da escolaridade teria relação com uma expectativa de acesso a empregos assalariados na cidade e de realizar estudos superiores para melhorar as condições de vida do campo. Resulta, então, paradoxal que neste ponto alguns jovens, como Alberto, tenham assinalado que foi na escola que começaram a pensar em alcançar ‘melhores condições de vida’.

Nos oito casos que fizeram referência ao sentido da escola por ampliar o universo simbólico, aparece uma comparação entre os/as que têm experiências de escolaridade *secundaria* e os/as que não as têm. Sendo que os/as segundos/as são percebidos pelos primeiros como sem motivações para ir em frente, sem projetos de superação, aparentemente satisfeitos com as situações de carência do campo.

O que eu acho mais importante da escola é que lá eu aprendi a estudar, a querer sair adiante, lá eu percebi como a gente vive tanta pobreza e que pelo esforço lograremos sair adiante. Os professores sempre falavam que era tudo questão de esforço e de não deixar passar as oportunidades. (Roberto, 24 anos)

Pra mim tudo é a diferença que você vê em uma pessoa que tem estudo e em uma pessoa que não tem. Por exemplo, aqui mesmo tem rapazes que não estudam que não teriam gosto pelo estudo, e aí você vê eles, bem felizes da vida trabalhando, tomando a sua *chicha*, conversando na rua, sem ânimo nem de procurar um emprego, de se superar.... (Regina, 16 anos)

²⁵⁸ Ver TABELA XV no ANEXO I.

Nestas citações, o ponto central é, novamente, o dos conselhos dos professores. Estes teriam levado as/os estudantes a ampliar os seus imaginários de futuro, a ambicionar a prolongação da escolaridade e o acesso a empregos assalariados. A juventude que amplia suas aspirações na escola, constrói um vínculo com ela que passa pela sua afirmação como estudante capaz, o que reforça sua auto-estima, mas, por outro lado, trata-se de um vínculo construído na base do princípio meritocrático que responsabiliza os/as próprios/as estudantes pelas saídas do sistema.

Entretanto, esta motivação para a superação se vê muitas vezes truncada quando o fim da escolaridade obrigatória confronta os/as estudantes com outros problemas, como a dificuldade do vestibular da universidade pública e os custos dos institutos privados. Casos como os de Laura, Walter, Nilda e Maria lembram que, além do esforço, capacidade e motivação, existem condições estruturais que limitam a concretização das expectativas escolares desta população. Ao sair da escola estes/as jovens se deparam com as formas de exclusão social que mostram que, apesar dos encorajamentos recebidos, o esforço não é suficiente.

Como assinalam Dubet e Martuccelli (1998 p. 317-329), a experiência escolar da juventude se caracteriza por uma concretização dos planos de futuro, pelo descobrimento do que é necessário para atingir os objetivos de continuidade escolar. Como os autores assinalam, os projetos começam a responder a estratégias e cálculos, a gostos e vocações. O espaço da tutoria, por exemplo, contempla no programa de trabalho a temática de 'orientação profissional' para apresentar aos/as estudantes as diversas possibilidades de estudo técnico e universitário. É nestas matérias que eles identificam o que desejam estudar ao finalizar a *secundaria*, apesar de que somente uma minoria consegue chegar lá. Sustento que a ampliação do universo simbólico aparece como um sentido da escolaridade quando os planos abstratos de futuro dão lugar à consideração dos gostos, interesses e vocações dos/as estudantes.

Nesta categoria de sentido, o vínculo com a escola parece se construir pelo encorajamento e a abertura de novas possibilidades. A escola consegue motivar os/as jovens a estudar, ao menos um grupo deles/as, pelo fortalecimento de um desejo de continuidade escolar. Desta forma, a experiência escolar da juventude reforça o projeto de prolongamento da escolaridade, na sua vivência cotidiana, nos sucessos que permitem a ele manter-se no sistema e na concretização dos planos futuros. Como no conceito de projeto de Schutz (1979, p.138), a escolaridade representa a vivência e constante construção de um projeto de vida.

A contraparte da ampliação do universo simbólico seria a concepção de um vínculo com a escola baseado num aparente utilitarismo como poderia ser o da valorização do diploma escolar. Como na pesquisa de Bello e Villaran (2004), a totalidade dos/as jovens entrevistados/as para esta pesquisa assinalaram o diploma escolar como um dos principais elementos que a escolaridade lhes traz. Seja com a expectativa de prolongar a escolaridade, além da obrigatória, ou para conseguir emprego na cidade, o diploma escolar é altamente valorizado.

Isso eu penso sempre que me da preguiça, eu tenho que terminar meus estudos, pelo menos a *secundaria* e ter meu diploma, sem isso não consigo nada depois, então quando estou com preguiça penso sempre, se falto à escola e saio mal no final, vou demorar mais ainda em terminar, melhor fazer bem e logo... (Ernesto, 15 anos)

Em primeira instância, o vínculo com a escola via diploma parece estar construído na base dos ‘benefícios’ futuros da escolaridade e não pelo ‘presente escolar’, pelo que no dia a dia a escola é capaz de acrescentar. Como Dubet e Martuccelli (1998) assinalam, quando se pensa a escolaridade apenas pelo diploma e os logros futuros, os/as estudantes não constroem uma experiência escolar. Isto ocorre porque toda vivência na escola estaria sendo postergada ao não ter um valor aparente no presente.

No entanto, os/as jovens de Chaquira que assinalaram o diploma como um dos principais motivos para frequentar a escola, mencionaram também vários outros sentidos da escolaridade²⁵⁹. Desta forma, se bem existe uma consideração das possibilidades de futuro, como acesso a emprego assalariado, que resulta da culminação do ensino obrigatório, a juventude de Chaquira pensa que a escola traz benefícios também no dia a dia. Sustento então que não se trata apenas de uma visão ‘utilitarista’ da escolaridade, mas se acredita na escola como espaço de aprendizagem para a vida. A valorização do diploma estaria em relação estreita com a ampliação do universo simbólico, na medida em que o diploma é reconhecido como necessário para atingir os projetos futuros.

Esta análise viria demonstrar que para a juventude de Chaquira a escolaridade tem múltiplos sentidos, como indica Dayrell (1996, p.144), a escola é polissêmica. Em termos gerais, a escola se perfila como um espaço de aprendizagens numa concepção ampla de aprendizado. Aprendizagens de conteúdos, mas também de habilidades,

²⁵⁹ Ver TABELA XV no ANEXO I.

capacidades, valores, novos referenciais simbólicos e de acesso a conselhos, a exemplos e experiências variadas, a escuta e interação com pessoas novas.

Desta forma, a juventude de Chaquira evidencia a construção de relações com a escola, onde no dia a dia escolar as práticas e os saberes são importantes. Isto quer dizer que a juventude de Chaquira não se vê apenas mobilizada para se inscrever e frequentar a escola, quanto a se subjetivar nela, se apropriando do que identifica que a escola pode lhe oferecer, dentro das suas limitações e apesar dos mecanismos excludentes que nela se executam. Isto vem apresentar as diferenças entre a função oficial, e os discursos oficiais, sobre a escola e as formas como esta é entendida e apropriada pela população estudantil. Assim, considerando as funções democratizadora e integradora, a escola fracassa quando se fazem evidentes os mecanismos excludentes dentro dela. No entanto, quando a população estudantil percebe a escola como espaço de importantes aprendizagens, se faz preciso pensar no que na escola se constrói apesar dela mesma.

A intenção não é invisibilizar os processos de exclusão e desigualdade presentes na escola, mas ir além deles mostrando como é possível pensar que a escolaridade é capaz de fazer sentido para quem a frequenta. Perfila-se a pergunta de como repensar o papel social da escola não apenas desde os seus fracassos, mas a partir do que nela se constrói.

As escolas

Pátio central da escola *primaria*
Meninas levando água para limpeza

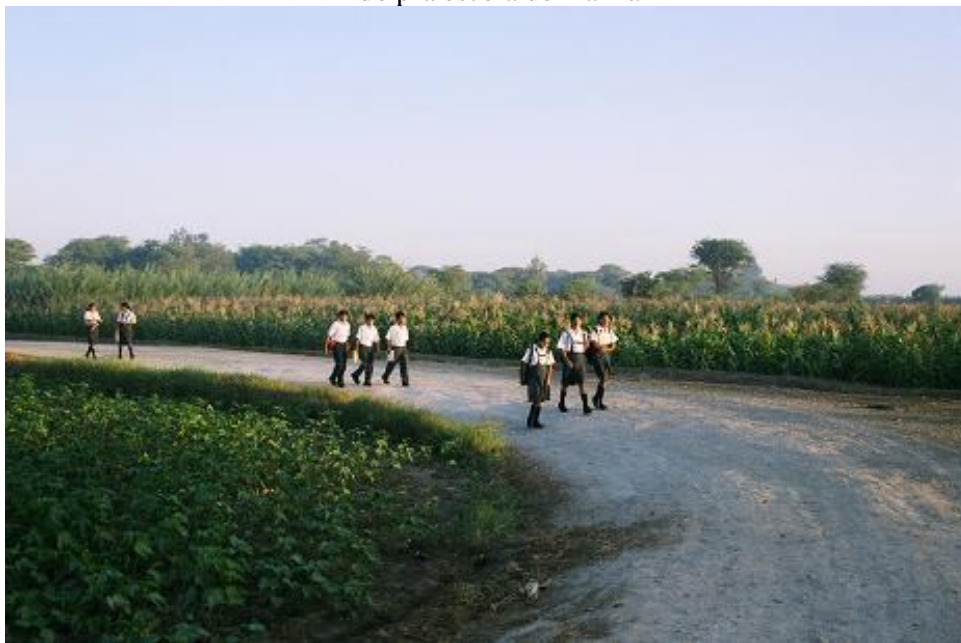


Pátio central da escola *secundaria*



As dinâmicas escolares no Ricardo Palma

Indo pra escola de manhã



Na hora de recreio,
de aula



Trabalhos grupais em sala



Disciplina escolar, silencio em sala de aula



Fugindo do calor, aula ao ar livre.



Considerações finais

Como se viu no Capítulo I, a temática da escola rural no Peru tem sido campo de trabalho e debate desde o início da República. A escolaridade foi sempre pensada como veículo de integração e modernização da sociedade e com estes objetivos foi colocada na agenda política nacional. No entanto, poder-se-ia dizer que, como campo de pesquisa e de discussão teórica nas ciências sociais no Peru, é a partir da década de 1980 que a educação²⁶⁰ ganha importância (AMES, 2000).

Os dois primeiros autores que se preocuparam em discutir o estabelecimento do vínculo de imposição cultural entre escola e população rural, no Peru, foram os antropólogos Rodrigo Montoya (1980) e Juan Ansión (1986 e 1989). Ambos estudaram as mudanças das relações da escola com os camponeses, da rejeição inicial até a luta pelo direito de ter escola. Segundo estes autores, o *valor* da escolaridade para a população rural andina se encontraria no fato de que esta transmite os conhecimentos urbanos, os quais por sua vez proporcionam prestígio, na medida em que são considerados como ‘melhores’ que os conhecimentos próprios do campo e são compreendidos como uma ferramenta para migrar à cidade. Educação é, então, relacionada com a idéia de progresso, e através desta se constrói o vínculo entre a população rural e a escolaridade quando esta é concebida como um ‘trampolim para fora’ (ANSION, 1989).

Esta valorização dos conhecimentos urbanos estaria se refletindo na hierarquização dos espaços rural e urbano, segundo a qual o primeiro é associado a um trabalho excessivamente duro, à pobreza e à ignorância, e o segundo, à prosperidade e ao conhecimento. Trata-se do denominado mito do progresso.

Outro exemplo do que as populações rurais procuram na escola, com respeito aos conhecimentos urbanos, é a aprendizagem do castelhano para as populações que não o tem como língua materna e, para as que o têm, a aquisição de formas socialmente ‘corretas’ de se expressarem, como o assinalam Ames (2002) e Olivera (2005). Novamente, a possibilidade de adquirir conhecimentos ou habilidades para se desenvolverem melhor na cidade aparece como o gerador da procura pela escola.

Zavala (2003) identifica a importância que tem a aprendizagem da leitura e da escrita para as famílias camponesas. Deste modo, dentro dos conhecimentos de caráter

²⁶⁰ São as chamadas pesquisas sobre educação, ainda que se referindo de forma exclusiva à escolaridade.

eminentemente urbano que a escola transmite, aprender a ler e a escrever seriam os principais, tanto para estabelecer relações com a cidade quanto para se relacionar com as instituições estatais e privadas. O que vincula a população do campo com a escola seria, então, a aquisição de conhecimentos, como leitura e escrita, necessários para uma vida melhor.

Numa linha similar, Uccelli (1999), faz parte dos autores que localizam na aprendizagem de conhecimentos urbanos, o castelhano e/ou a leitura e escrita, o vínculo entre escola e população rural. No entanto, o ponto central no argumento destas autoras, Uccelli (1999) e Zavala (2003), consiste em criticar a cultura urbanocêntrica da escola, distante da realidade rural, como a responsável pela repetência escolar e interrupção da escolaridade.

Numa análise baseada na teoria da reprodução, Uccelli (1999) sustenta que vantagens e desvantagens na escola dependem, se não completamente ao menos em grande parte, do maior ou menor capital escolar com o qual os estudantes chegam à escola. Nisto coincide Zavala (2003) quando sustenta que a maior ou menor familiaridade com a cultura da literacia se relaciona diretamente com os resultados escolares que os e as estudantes possam obter. Assim sendo, o que permite o vínculo com a escola, que é o desejo de aproximação com a cultura urbana, transforma-se no seu próprio obstáculo.

Para Diez (1998), também o vínculo entre escola e população rural seria possível a partir do reconhecimento da escola como espaço de transmissão de conhecimentos urbanos, basicamente leitura e escrita. Conhecimentos que só são passíveis de serem adquiridos nela e não no trabalho nem na vida no campo. Na análise histórica de Diez, acerca do processo de aceitação da escola em um povoado da serra de Piura, o vínculo com a escola transcenderia a preocupação pela escolaridade de filhos e filhas, uma vez que responde a cálculos político-administrativos por representar prestígio e ‘benefícios’ econômicos ao nível do *caserio*.

Assim, Diez critica a generalização do ‘mito do progresso’ proposto pelos autores anteriormente mencionados, sublinhando os benefícios não escolares que a escola traz. Tratar-se-ia da construção de um vínculo com a escola, que não mantém relação com o exercício mesmo do ensino, nem com os saberes escolares se compreendidos exclusivamente como os conteúdos que a escola transmite.

Autores como Bello e Villarán (2004), têm apontado outras duas razões pelas quais as populações rurais se aproximam da escola. Por um lado, aparece a procura do

diploma obtido ao fim do ensino obrigatório, colocado como indispensável para conseguir emprego na cidade. Por outro lado, um motivo pelo qual pais e mães procuram a escola é que esta representa um espaço supervisionado para a socialização de meninos e meninas. No primeiro caso, fica evidente o vínculo entre migração e escolaridade, ainda que neste caso não se centralize a apropriação de um determinado conhecimento, e sim o valor utilitarista da escola pelo diploma. Frente a isto, o segundo motivo parece ter mais relação com uma funcionalidade da escola para as características culturais do campo e não apenas em função de uma migração futura.

O interessante desta pesquisa é que, sem subestimar a relação escola - população rural pela associação entre conhecimentos escolares e possibilidades de migração, ela identifica que a escola pode ser também apropriada pela população local para suprir necessidades próprias da vida no campo. Como nos trabalhos anteriormente mencionados, é fundamental a focalização das relações entre escola e família, o que obriga a pensar nas diversas formas de organização familiar e de condições culturais e sociais das quais a escola se aproxima. Estes trabalhos estariam apontando para a desmistificação de uma relação única entre famílias e escola.

No entanto, sustento que estas pesquisas não fazem uma reflexão em torno da experiência escolar dos/as próprios/as estudantes, ex-estudantes ou não estudantes. Se bem que seja dado um primeiro passo para enxergar as famílias como participantes nos processos escolares, o próprio grupo de jovens permanece invisível. Segundo isto, parece se compreender que não existem processos de mobilização dos/as próprios/as jovens frente à escola e que as escolhas pela escolaridade respondem apenas a motivações de pais e mães.

Frente a isto, a minha proposta tem sido colocar os/as estudantes no centro do processo e observar a escola a partir das lógicas e demandas do meio no qual ela se insere. Tenho sustentado que em Chaquira a escola forma parte das experiências de varias gerações, não sendo, portanto, um fenômeno novo ou isolado da vivência da população do campo, mas sim uma das várias facetas que conformam a vida social da população rural, motivo pelo qual deve ser compreendida na suas interações, encontros e desencontros, com os outros âmbitos sociais. Por este motivo, nesta pesquisa a intenção foi sempre mostrar as dinâmicas escolares frente às dinâmicas não escolares, ao âmbito familiar e local dos e das jovens que freqüentam a escola e que também trabalham e interagem sob determinadas normas no *caserio*.

Sustento que é nestas interações entre o escolar e o não escolar que é possível a compreensão do vínculo estabelecido com a escola, concebendo, como indica Dayrell (1996), os e as jovens como sujeitos sociais e históricos. Estes vínculos e possibilidades de aproximação da escola surgem da experiência e, por tal motivo, não é suficiente conhecer o que os/as estudantes dizem valorizar na escola, se faz preciso contrastar o escolar e o não escolar como âmbitos de socialização, interação e desenvolvimento.

Outros trabalhos no Peru explicam a continuidade ou interrupção da escolaridade por uma espécie de avaliação que a população de meios populares, rurais e urbanos, faz da escola pública. Por exemplo, os/as pesquisadores/as da Unidade de Medição da Qualidade do Ministério de Educação (UMC - MED) (apud BELLO, 2004), consideram que a principal causa de evasão escolar é o descontentamento com a escola pública, dados os baixos níveis da qualidade da mesma. O argumento sobre o qual se sustenta esta avaliação da qualidade é o fato de que, nas provas de medição internacional, como a do PISA 2001²⁶¹, 54,1% dos adolescentes peruanos de quinze anos de idade se localizaram no nível 0 (zero), abaixo do nível mínimo previsto na escala de avaliação²⁶².

Pesquisadores como Ansión (1995), seguindo esta linha argumentativa, alertam que o baixo nível de qualidade do ensino público no Peru vem gerando um processo de descrédito da escolaridade que empurra para uma reavaliação dos custos e benefícios do investimento escolar. Isto estaria levando a processos de interrupção da escolaridade quando o ensino oferecido não satisfaz. Esta postura viria apontar que o que vincula a população do campo à escola é a qualidade de ensino. No entanto, o que as camadas populares esperam como qualidade de ensino? Qual é a qualidade que esta população pretende encontrar na escola?

Em geral como apontamento crítico, sustento que esta postura tem por traz uma espécie de herança funcionalista. Apesar de não falar de uma função oficial e única da escola, tende-se a ver a relação da população rural com a escola a partir do utilitarismo desta última. Assim, como Duschatzky (1999) teria apontado como crítica ao trabalho de Bourdieu, estas pesquisas estariam partindo do princípio de que a função da escola é a de transmitir oportunidades de ascensão social, pela aquisição de conhecimentos

²⁶¹ Program for International Student Assessment da Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) PISA é um programa de avaliação educativa organizado por um consórcio de instituições de prestígio internacional lideradas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

²⁶² O Peru não participou na segunda fase (2003-2005) do programa PISA.

urbanos e por uma educação de “qualidade” que garanta a aprovação no vestibular. Nesta perspectiva, a escola pública fracassa quando não garante que os seus egressos se insiram competitivamente no mundo do trabalho e do mercado. Aqui, a função da escola é única e universal, é a função da escola republicana, e portanto, a partir desta perspectiva fica impossível enxergar todos os sentidos que a juventude atribui à escola.

Por outra parte, esta postura baseia-se numa concepção da escola como etapa do processo de profissionalização, onde o seu valor e importância está sempre em relação ao prolongamento do percurso escolar. Assim, aparece como que o sentido único de frequentar a escola é o desejo de prolongar os estudos na universidade ou nos institutos técnicos, e não a experiência cotidiana na escola com as múltiplas aprendizagens que esta implica. Segundo este enfoque, quem não conseguir prolongar os estudos além da escolaridade básica, ou ao menos concluir a mesma, teria fracassado no projeto escolar. Aqui, as aprendizagens feitas ao longo do no percurso escolar não são suficientes, parecem perder valor. Considero fundamental esclarecer que esta é uma leitura de nós pesquisadores e pesquisadoras e que em muitos casos, como para vários/as dos/as jovens de Chaquira, não corresponde a relação da juventude com a escola.

A análise dos sentidos apontados pela juventude de Chaquira realizada no capítulo anterior evidenciou que, à margem dos objetivos oficiais da escola, a juventude consegue fazer desta um espaço de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos dos quais não tem como se aproximar no campo. Desta forma, ainda que a escola pública tenha baixos níveis de ensino quando confrontada com provas internacionais e com uma demanda por aprovação no vestibular, a juventude não deixa de estabelecer relações de sentido com esta instituição, percebendo-a como espaço de aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais, assim como de aquisição e aperfeiçoamento de saberes de base. Desta forma, ainda que a escola ‘fracasse’ na sua função republicana, parece ser muito importante para a população que a frequenta.

Considerando estes aspectos, as críticas à escola pública, em termos de falta de qualidade, evidenciam a tendência a generalizar a relação escola – alunos/as, como se uma vez mais fosse possível homogeneizar a juventude, abstrair-la de suas vivências cotidianas, experiências sociais, ou sentidos estabelecidos com a escola. Frente a isto, propor o problema em termos de uma relação de sentido implica partir da experiência que a juventude tem na escola e fora dela. Ou seja, problematizar o que a juventude procura na escola em termos de uma relação, exige compreender como a mesma

vivência o cotidiano escolar, como avalia o funcionamento mesmo da escola, as atividades escolares, as relações com professores, colegas e autoridades.

É este entendimento da relação que permite compreender se a experiência escolar em si mesma faz sentido para eles e elas ou se, pelo contrário, a falta de vínculo entre escola e juventude rural faz parte dos mecanismos de exclusão social da população rural e das camadas populares.

Na presente pesquisa, a partir do referencial teórico selecionado, o ponto central tem sido o sujeito da escolaridade e seu processo ‘na e frente à escola’, sujeito da escolaridade nas suas múltiplas facetas e não apenas compreendido/a como aluno/a. O foco tem sido aprofundar na vivência do cotidiano escolar dos/as jovens, para ter acesso ao que os mobiliza a se subjetivarem na escola. Isto sem escamotear os processos de exclusão social estruturais no interior da população e desde a escola, geradores de inserções precárias (Martin, 1997). A partir disto, identifiquei cinco tipos de sentidos que a escolaridade tem para esta população, todos/as eles/elas manifestam a escola como espaço que permite o acesso a conhecimentos e experiências alheias à experiência local cotidiana, ou seja, a escola como espaço de aprendizagens específicas e complementares à vivência local.

O vínculo entre juventude e escolaridade em Chaquira aparece sólido na base de múltiplos sentidos. Desta forma, existe uma série de elementos da experiência escolar que permitem significar a escolaridade e fazem dela um espaço fundamental para o desenvolvimento da juventude. Se, contrariamente ao identificado por Charlot (1996), para este grupo de jovens a escolaridade é pensada em termos de acesso ao saber mais do que em termos de futuro, a presente pesquisa coincide com ele em que aprender não tem um sentido unívoco. Mais ainda, a própria compreensão do que é saber aparece múltipla, sendo que para esta população os saberes escolares não são apenas os denominados por Charlot como ‘conteúdos de saber’, quanto as habilidades cognitivas e sociais, os valores, as interações, as experiências, as possibilidades de futuro, etc.

Existe então uma relação polissêmica com a escola, que não se limita a ser ‘um trampolim para fora’ porque não é importante apenas para abandonar o campo. A escola faz sentido porque é considerada como um complemento do desenvolvimento humano e social das próprias vivências do campo. Ainda que o ‘sucesso escolar’ não se traduza em inserção no mercado formal de trabalho e, portanto, dificilmente represente melhoras econômicas para estes/as jovens e suas famílias, o vínculo com a escola não perde força, evidenciando-se que a escolaridade faz sentido também para o campo e

para além dos objetivos da escola republicana. Como apontara no capítulo V, acredito que frente a isto o caminho a seguir é identificar propostas de políticas educativas que pretendam a mudança da escola pública considerando o que na escola se constrói.

A elaboração desta pesquisa tem sido enormemente enriquecedora, na medida em que me tem confrontado com perguntas de fundo, com questionamentos em torno das possibilidades da escola na construção de uma sociedade mais justa. A preocupação pela consequência política dos achados da pesquisa tem acompanhado constantemente as minhas reflexões. Quais são as implicações de identificar que, em alguma medida, a escola pública ‘funciona’ para a população do campo porque representa um espaço de desenvolvimento humano e cognitivo? Implica por acaso dizer que é justo que pessoas do campo recebam uma educação escolar avaliada como de pior qualidade que a das escolas privadas freqüentadas pelas camadas favorecidas, principalmente quando são estas diferenças de qualidades que favorecem uma maior presença nas universidades e posteriormente nas posições de poder?

Obviamente, não pode ser assim. No entanto, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, não podemos propor uma escola sem que a população que irá servir-se dela possa manifestar-se, pois isto implicaria em reincidir na lógica funcionalista, própria da escola enquanto instituição burguesa. Não é possível pensar uma escola a partir da lógica das exigências do mercado das sociedades capitalistas, nem mesmo em termos de vestibulares ou empregos. Se aqui procurei mostrar a capacidade destas e destes jovens de atuarem enquanto sujeitos de sua própria escolaridade, propor uma escola guiada por padrões de qualidades alheios a seus desejos ou necessidades, seria privar-lhes novamente da capacidade de ação. Além disto, a qualidade educativa medida por padrões internacionais não implica uma formação humana ética ligada à comunidade, tal como a juventude de Chaquira busca para si.

A aposta não pode ser por uma inserção social guiada por uma lógica de “modernização dos atrasados”, mas por uma ampliação da sociedade enquanto espaço de convivência de diferenças culturais. Isto implica pensar, para o Peru e para toda a América Latina, uma escola que esteja em função de demandas e necessidades específicas de cada população, o que gera vínculos de sentido, aquisição de habilidades, de conhecimentos e de capacidades para a vida.

Para nós, pesquisadores e pesquisadoras, qual é a função da escola? Não acredito que caiba a nós responder a esta pergunta, mas sim à sociedade como um todo e à juventude em particular. No entanto, devemos reconhecer que, de uma forma ou de

outra, nosso trabalho investigativo é informado por compreensões prévias do que uma escola ou educação são ou deveriam ser. E é aqui onde muitas das pesquisas realizadas acabam adotando um tom funcionalista e integracionista, distanciando-se das motivações próprias às populações estudadas.

Certamente, é hoje virtualmente impossível conceber uma escola que não sofra pressão para formar pessoas para um mundo capitalista baseado na competitividade. Não temos mais que lembrar-nos das falas do diretor do Ricardo Palma para ter certeza disto. No entanto, malgrado esta enorme barreira, é necessário insistir na urgência de pensar em mudanças estruturais para a escola, que a levem a constituir-se em um espaço de desenvolvimento humano e social, de transmissão de valores, habilidades, capacidades e não apenas de conteúdos. Uma escola que transmita conteúdos importantes e úteis para a vida social, mas que priorize o desenvolvimento de habilidades, a transmissão de um saber fazer. Uma escola que seja capaz de se pensar também em diálogo com e para o campo e qualquer outro espaço, para a vida cotidiana dos/as seus/suas estudantes, uma escola que faça sentido no dia a dia e não apenas como espaço de trânsito, como requisito para atingir objetivos posteriores.

Proponho então que, assim como a juventude não deve ser compreendida como um período marcado pela moratória (VENTURO, 2001) e pela transitoriedade (SPOSITO, 2002), a escola também não significa apenas um espaço de trânsito. A escola não pode apenas fazer sentido no abstrato, um verdadeiro vínculo de sentido requer uma significação da prática escolar. Trata-se de aprofundar não apenas no que a escola deve, a moratória da escola pelo que ela não faz, mas acrescentar o conhecimento sobre o que na escola se consegue fazer, o que nela se produz de positivo para a sociedade.

Já há no Peru pesquisas, sobre democracia e escola, que apontam para estas questões, assinalando a importância de pensar uma escola que forme cidadãos a partir da formação em valores e conteúdos democráticos (BENAVIDES, 1999, SABATINI, 1998, FERNANDEZ, 2001). O próprio *Diseño Curricular* e outros documentos oficiais peruanos fazem também menção à importância de focar nas habilidades mais do que nos conteúdos. No entanto, o objetivo não se diferencia muito daquele da escola republicana e de seu funcionalismo, enquanto a idéia é garantir a formação de indivíduos capazes de se inserirem satisfatória e produtivamente na sociedade das competitividades e das hierarquias sociais.

Esta pesquisa, então, poderia ser compreendida como um esforço a mais dentre outros que o precedem, por pensar uma escola mais próxima das necessidades daquelas pessoas que dela usufruem. Não apenas em termos do futuro que estas pessoas terão, mas daquilo que elas vivem em seu dia a dia, em seu cotidiano, das noções de futuro que elas se constroem dentro destas vivências.

Referências bibliográficas:

ANDERSON, Jeanine. *Sistemas de Gênero, Redes de Atores e uma Proposta de Formação*. Montevideo: CEAAL/REPEM, 1997.

_____. *Yauyos. Estudio sobre valores y metas de vida*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2001.

ALVES, Natalia. *Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações*. Cadernos Sísifo 1. Lisboa: Educal, Unidade de I&D de ciências da educação, 2006.

AMES, Patricia. “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú.” In: DEGREGORI, C. I. (ed.) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2000.

_____. *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Colección Mínima 52. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

ANSION, Juan. “La escuela asusta niños, o la cultura andina ante el saber de occidente.” In: *Revista del Centro de Estudios y Publicaciones* v. XI, n°.719, 1986.

_____. *La escuela en la comunidad campesina. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina*. Lima: FAO-SUIZA y Ministerio de Agricultura, 1989.

_____. “Del mito de la educación al proyecto educativo.” In: PORTOCARRERO e VALCARCEL (eds.) *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1995.

BATTHYÁNY, Karina. *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* Uruguai: CINTERFOR, 2004.

BELLO, Manuel e VILLARAN Verónica. *Educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: IIIPE- UNESCO, 2004.

BENAVIDES, Martín; VILLARÁN, Verónica; CUETO, Santiago. “Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas.” In: PANFICHI e VALCARCEL (eds.) *Juventud: sociedad y cultura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 1999.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid: Taurus, 1988.

- _____. CHAMBOREDON, Jean Claude e PASSERON, Jean Claude. *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- _____ e PASSERON, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1998.
- _____. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: anagrama, 1999.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____ e PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- BOYLE, Eva. *Cuando de jóvenes se habla*. Piura: Diaconia para la justicia y la paz, 2003.
- CANARIO, Rui; ALVES, Natalia; ROLO, Clara. *Escola e exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: EDUCA, 2001.
- CARREÑO, Pablo. Texto 2: *El quechua y la modernidad: instrumentos para crear un vocabulario actual*. Lima: Pontificia Universidad Católica Del Perú. Disponível em: www.pucp.edu.pe/estudios/cursos/quechua/Quechua%20y%20Modernidad.doc
- CARVALHO, Marília Pinto de. “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero.” In: *Educação e Pesquisa*, jan./jun. 2003, vol.29, n.º.1, p.185-193.
- CATANI, Afrânio. “A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um ator se torna indispensável ao nosso regime de leituras).” In: _____. *Educação e sociedade*. Ano XXIII, nº78 Abril/2002. (Dossiê ensaios sobre Pierre Bourdieu)
- CHARLOT, Bernard. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.” In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, nº 97, p.47 – 63, maio, 1996.
- _____. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005. (Questões para a educação hoje)
- CHAYANOV, Alexander. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.
- CHIROQUE, Sigfredo et all. *Mapa de la pobreza educativa em la región Grau*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 1992.
- CONTERAS, Carlos. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP. 1996. (Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16.)

- CORZO, Pilar. *Jóvenes piuranos: bases para una participación política*. Piura: CIPCA, 1998.
- DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural.” In: _____ (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- _____. “Juventude e escola.” In: SPOSITO, M. (cord.) *Juventude e escolarização (1980 - 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Romped, 2002. (Série Estado do conhecimento)
- DIEZ, Alejandro. “Las comunidades indígenas del Bajo Piura. Catacaos y Sechura s. XIX.” In: *Biblioteca regional*, n° 10. Piura: Cipca, 1992.
- _____. *Fiestas y cofradías: asociaciones religiosas e integración en la historia de la comunidad de Sechura, siglos XVII al XX*. Piura: Cipca, 1994.
- _____. “Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura.” In: *Revista Antropológica*, ano XVI, n°16. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1998.
- _____ e ALDANA, Susana. *Balsillas, piajenos y algodón. Procesos históricos en Piura y Tumbes*. Lima: CIPCA/ TAREA, 1994.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- _____ e MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- EPSTEIN, Joyce. “Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement.” In: *The journal of educational research*, v. 98, p.196 – 206. Bloomington: Mar/Apr 2005
- FERNANDEZ, Gabriela. “La ciudadanía en el marco de las políticas.” In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n°. 26 Mayo – Agosto, 2001. OEI.
- FIGALO, Flavio. “Cooperativas agrárias: uma experiências trunca.” In: *El agro hoy: temas en debate. Cuadernos Desço*. Lima: Desco, 1986.
- FONSECA, Claudia. “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.” In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 1999 N° 10 p. 58 - 78.
- _____. *Família, fofoca e honra. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FORT, Angélica, et all. *La pequeña agricultura piurana. Evidencias sobre ingresos, crédito y asistencia técnica*. Lima: Universidad del Pacífico – CIPCA, 2001.

- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México, DF: Siglo XX, 1997.
- GUEDES, Simoni Lahud. *Jogo de corpo. Um estudo de construção social de trabalhadores*. Niteori: Editora, UFF, 1997.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GONZALES DE OLARTE, Efraín. *En las fronteras del mercado. Economía política del campesinado en el Perú*. Lima: IEP, 1994.
- HAKIM, Guillermo. *Distribución de tierras en el Bajo Piura*. Piura: Cipca, 1981.
- KOWARICK, Lucio. “O conceito de exclusão social.” In: VÉRAS (ed.) *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999.
- LAREAU, Annette. “Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families.” In: *American sociological review*, vol. 67, Temple University, 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do impossível*. São Paulo: Editoria Ática, 1997.
- _____. “Reprodução ou prolongamentos críticos?” In: *Educação e sociedade*. Ano XXIII, nº 78, Abril/2002. (Dossiê, Ensaios sobre Pierre Bourdieu)
- MATOS MAR, Desborde popular y crisis del Estado: el nuevo rostro del Perú en la década de 1980. Lima: CONCYTEC, 1988.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MICKELSON, Roslyn Arlin. “Gender, Bourdieu and the anomaly of women’s achievement Redux.” In: *Sociology of education*. Vol. 76, nº 4, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de Articulación*. Disponível em: www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf
- _____. *Directivas para el año escolar 2007*. Disponível em: www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/RM_0712-2006ED.pdf
- _____. *Ley general de Educación nº 28044*. Disponível em: www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_general_de_educacion2003.doc
- MONTERO, Carmen. “Ciclos de vida y tiempos de escuela: el caso de las mujeres en el Perú.” In: BOURQUE, MONTERO e TOVAR (eds.) *¿Todos igualitos? Género y educación*. Lima: PUCP, 1995.

- _____. “La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención.” In: *Documento de Trabajo #2*. Lima: Ministerio de Educación - MECEP, 2001.
- MONTOYA, Rodrigo. *Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Un estudio histórico de su articulación en un eje regional*. Lima: Mosca Azul editores, 1980.
- _____. “Presente y futuro de las luchas por la tierra.” In: GÓMEZ et all. (ed.) *Perú: El problema agrario en debate - SEPIA I*. Lima: SEPIA, 1986.
- _____. *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES, Mosca Azul editores, 1990.
- MURRA, John. *La organización económica del Estado Inca*. México, Siglo XXI, 1978.
- NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.” In: NOGUEIRA (org.). *Educação e sociedade*, Ano XXIII, nº78, Abril/2002. (Dossiê ensaios sobre Pierre Bourdieu)
- OLIVEIRA, Paulo Salles de. “Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas.” In: _____. (org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- OLIVERA, Inés. *Diferencias entre hombres y mujeres en relación a la organización familiar y las oportunidades educativas en la familia campesina de Chaquira: el caso de un caserio de la costa piurana*. Tesis de Licenciatura PUCP, 2005.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Socialização na escola.” In: _____ e ZAGO, N. (orgs.) *Sociologia da educação. Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PAUGAM, Serge. “Abordagem sociológica da exclusão.” In: VÉRAS. (ed.) *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999.
- REVESZ, Bruno e QUINTANA, Marcial. *El reempadronamiento general de la comunidad campesina San Juan de Catacaos*. Lima: Cipca – Desco, 1985.
- REVESZ, Bruno. “El campesinado piurano en la escena regional.” In: REVESZ (org.) *Agro y Campesinado*. Piura: CIPCA, 1989a.
- _____. “Ciencia e tecnología en el desarrollo regional: el caso de Piura.” In: _____. (org.) *Agro y Campesinado*. Piura: CIPCA, 1989b.
- _____. “La ley: ¿promoción y desarrollo agrario?” In: _____. (org.) *Agro y Campesinado*. Piura: CIPCA, 1989c.
- _____. “Crisis agraria y organización campesina.” In: _____. (org.) *Agro y Campesinado*. Piura: CIPCA, 1989d.
- _____. “La reforma de la reforma en el agro costeño peruano.” In: _____. (org.) *Agro y Campesinado*. Piura: CIPCA, 1989e.

- _____. “Catacaos: una comunidad en la modernidad.” In: *Debate Agrario* n°. 14. Lima: Cepes, 1992.
- _____. “Espacios rurales y sociedad nacional.” In: GONZALES DE OLARTE, REVESZ e TAPIA (eds.) *Perú: El problema agrario en debate*. SEPIA No. 6. Lima: Sépia, 1997.
- RUIZ BRAVO, Patricia e NEIRA, Eloy. *Enfrentados al patrón Masculinidades en el medio rural peruano*. Informe final de investigación Fundación Carlos Chagas. (mimeo), 2001.
- RUIZ BRAVO, Patricia. “Andinas Y criollas: identidades femeninas en el medio rural peruano.” In: FULLER (Ed.) *Jerarquías en jaque. Estudios de género en el área andina*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; CLACSO, 2004
- SAAVEDRA, Jaime e SUAREZ, Pablo, *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Documento de trabajo, 38. Lima: GRADE, 2002.
- SABATINI, C. “Educación Ciudadana: qué y cómo de las mediciones de impacto.” In: *Educación, ciudadanía, democracia y participación*. Lima: GRADE, 1998.
- SALAZAR BONDY, Augusto. *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós, 1975.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, et all. (org.) *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.
- SILVA, C. D. et all. “Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados.” In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 107, p. 207-225, jul. 1999.
- SPOSATI, Aldaíza. “Exclusão social abaixo da linha do Equador.” In: VÉRAS (ed.) *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999.
- SPOSITO, Marilia Pontes. “Juventude: crise, identidade e escola.” In: DAYRELL (org.) *Múltiplos olhares. Sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- _____. “Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação.” In: SPOSITO, M. P. (cord.) *Juventude e escolarização (1980 - 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série estado do conhecimento)

- TOVAR, Teresa. *Reforma de la educación: balance y perspectivas*. Lima: Desco, 1988.
- _____. *Las mujeres están queriendo igualarse. Género en la escuela*. Lima: Tarea, 1997.
- THIN, Daniel. “Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontações entre lógicas socializadoras.” In: *Revista Brasileira de educação*. v. 11, nº 32, maio/ago. 2006.
- UCCELLI, Francesca. “Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos”. In: TANAKA, M. (ed.) *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP, 1999.
- UNIDAD DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA. *Indicadores de la educación. Perú 2004*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2005.
- VAN DER PLOEG, Jan Douwe. *El futuro robado. Tierra, agua y lucha campesina*. Lima: IEP - Walir, 2006.
- VELHO, Gilberto. “Memória, identidade e projeto.” In: _____. *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar edições, 1988.
- VENTURO, Sandro. *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: IEP, 2001.
- VÉRAS, Maria P. B. “Notas ainda preliminares sobre exclusão social, um problema brasileiro de 500 anos.” In: _____ (ed.) *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- ZAGO, Nadir. “Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar.” In: NOGUEIRA et all. (org.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência de pesquisa.” In: ZAGO et all. (org.) *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- _____. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes de camadas populares*. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 nº 32 maio/ago. 2006
- ZAVALA, Virginia. *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales, 2003.

ZOOMERS, Annelie. *Estrategias campesinas: algunas consideraciones teóricas y conceptuales*. In: _____ e ARAMAYO (Ed.). *Estrategias campesinas en el sur andino de Bolivia: Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí*. La Paz: CEDLA- Pluras Editores, 1998.

Sites consultados:

Centro de investigación y promoción del campesinado – CIPCA: www.cipca.org.pe

Curso de quechua on line da PUC-Perú: www.pucp.edu.pe/estudios/cursos/quechua

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: www.rae.es

Enciclopédia livre – Wikipedia: www.wikipedia.org

Escale – Estadística de la calidad educativa: escale.minedu.gob.pe/escale

Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE: www.grade.org.pe

Instituto de Estudios Peruano – IEP: www.iep.org.pe

Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI – Peru: www.inei.gob.pe

Ministerio de Agricultura del Perú: www.minag.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú: www.minedu.gob.pe

Unidade Mulher e Desenvolvimento de CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) - <http://www.cepal.org/mujer/>

Seminario permanente de investigación agraria – SEPIA: www.sepia.org.pe

ANEXO I. Tabelas complementares.

TABELA VIII.

Grupos familiares dos/as jovens que interromperam a escolaridade segundo idade, ocupação, nível de escolaridade e situação escolar atual.

Família 1	Sem propriedade	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
Família 1	Pai	47	Trabalho agrícola assalariado eventual	2p	Interrompeu
	Mãe	45	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Maria	19	Trabalho de cuidado familiar permanente	3s	Interrompeu
	Irmã	18	Trabalho de cuidado familiar permanente	1s	Interrompeu
	Irmã	13	Estudo	6p	Continua
Família 2	1 hectare	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	66	Falecido	2p	Interrompeu
	Mãe	47	Falecido	2p	Interrompeu
	Irmão	29	Casado - Trabalho agrícola familiar permanente	4p	Interrompeu
	Irmão	27	Trabalho agrícola familiar permanente	2s	Interrompeu
	Tatiana	23	Trabalho de cuidado familiar permanente	6p	Interrompeu
Família 3	1 hectare	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	57	Trabalho agrícola familiar permanente	0	No
	Mãe	50	Trabalho de cuidado familiar permanente	0	No
	Irmã	29	Casada - independente	6p	Interrompeu
	Irmã	27	Trabalho assalariado na cidade	6p	Interrompeu
	Irmã	26	Trabalho assalariado na cidade	6p	Interrompeu
	Omar	25	Trabalho agrícola familiar permanente	4s	Interrompeu
	Irmã	24	Trabalho de cuidado familiar permanente	6p	Interrompeu
	Irmã	22	Trabalho assalariado na cidade	3s	Continua
	Irmão	21	Trabalho agrícola familiar eventual	6p	Interrompeu
	Irmã	18	Trabalho assalariado na cidade	3s	Interrompeu
	Irmão	16	Desocupado	6p	Interrompeu
	Irmã	14	Estudo	3p	Continua
	Irmã	10	Estudo	2p	Continua
Família 4	1 hectare	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	45	Trabalho agrícola familiar permanente	3s	Interrompeu
	Mãe	42	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Irmã	24	Casada - independente	5p	Interrompeu
	Mauro	21	Trabalho agrícola familiar permanente	1s	Interrompeu
	Irmã	19	Trabalho de cuidado familiar permanente	6p	Interrompeu
	Irmão	18	Trabalho agrícola familiar eventual	3s	Interrompeu
	Irmã	14	Estudo	3s	Continua
	Irmão	12	Estudo	6p	Continua
Família 5	1 hectare	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	49	Desocupado - deficiente	3s	Interrompeu
	Mãe	46	Trabalho de cuidado familiar permanente	6p	Interrompeu
Família 6	0.5 hectares	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	53	Trabalho agrícola familiar permanente	0	No
	Mãe	55	Trabalho de cuidado familiar permanente	1p	Interrompeu
	Irmã	30	Casada - independente	3p	Interrompeu
	Irmão	28	Trabalho agrícola familiar eventual	3p	Interrompeu

	Irmão	27	Desocupado	3p	Interrompeu
	Irmã	26	Trabalho de cuidado familiar permanente	3p	Interrompeu
	Roberto	24	Trabalho assalariado permanente no <i>caserio</i>	4s	Interrompeu
	Irmão	16	Desocupado	3p	Interrompeu
	Irmã	15	Trabalho de cuidado familiar permanente	3p	Interrompeu
	Irmão	12	Estudo	3p	Continua
	1 hectare	Idade	Principal ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	48	Trabalho agrícola familiar permanente	6p	Interrompeu
Família 7	Mãe	43	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Gisele	21	Trabalho assalariado na cidade	6p	Interrompeu
	Irmã	20	Trabalho de cuidado familiar permanente	4s	Interrompeu
	Irmã	18	Trabalho de cuidado familiar permanente	6p	Interrompeu
	Irmã	15	Trabalho de cuidado familiar permanente	6p	Interrompeu
	Irmão	13	Estudo	6p	Continua
	Irmão	3	-	0	No

TABELA IX.

Grupos familiares dos/as jovens que continuam estudando segundo idade, ocupação, nível de escolaridade e situação escolar atual.

Família 8	Sem propriedade	Idade	Principal Ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	37	Pedreiro eventual	3s	Interrompeu
	Mãe	38	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Alberto	15	Estudo	4s	Continua
	Irmã	14	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	3s	Continua
	Irmão	11	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	4p	Continua
	Irmã	9	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	2p	Continua
Família 9	1.25 hectares	Idade	Principal Ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	57	Trabalho agrícola familiar permanente	3p	Interrompeu
	Mãe	54	Trabalho de cuidado familiar permanente	0	No
	Irmão	32	Trabalho agrícola familiar permanente	5p	Interrompeu
	Irmão	30	Trabalho agrícola familiar permanente	5p	Interrompeu
	Irmã	28	Trabalho assalariado na cidade	6p	Interrompeu
	Irmão	27	Trabalho assalariado na cidade	5s	Concluiu
	Irmã	25	Trabalho assalariado na cidade	6p	Interrompeu
	Irmão	24	Trabalho assalariado na cidade	1s	Interrompeu
	Irmão	23	Trabalho agrícola familiar eventual	6p	Interrompeu
	Irmão	22	Trabalho agrícola familiar eventual	5s	Concluiu
	Irmã	18	Trabalho de cuidado familiar permanente	5s	Concluiu
	Jair	16	Estudo	3s	Continua
	Irmão	13	Estudo	6p	Continua
	Irmão	12	Estudo	1s	Continua
Família 10	Sem propriedade	Idade	Principal Ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	49	Trabalho familiar permanente - comerciante	5p	Interrompeu
	Mãe	51	Falecida	3p	Interrompeu
	Irmão	25	Trabalho assalariado na cidade	5s	Concluiu
	Irmão	27	Trabalho familiar permanente - transporte	5s	Concluiu
	Irmão	23	Trabalho familiar permanente - transporte	4s	Interrompeu
	Irmã	22	Trabalho assalariado na cidade	5s	Concluiu
	Irmão	21	Desocupado	5s	Concluiu
	Irmão	20	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	4s	Continua
	Irmã	18	Trabalho de cuidado familiar permanente	5s	Concluiu

	Ernesto	15	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	3s	Continua
	Irmão	14	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	3s	Continua
	Irmã	10	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	3p	Continua
Família 11	1.5 hectares	Idade	Principal Ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	47	Trabalho agrícola familiar permanente	5s	Concluiu
	Mãe	51	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Irmão	23	Casado - independente	5s	Concluiu
	Irmã	21	Trabalho assalariado na cidade	5s	Concluiu
	Irmã	19	Trabalho assalariado na cidade	3s	Interrompeu
	Eloísa	17	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	3s	Continua
	Irmão	14	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	4p	Continua
	0.3 hectares	Idade	Principal Ocupação	N.E.	S. E.
Família 12	Pai	41	Trabalho agrícola familiar permanente - eventual com família extensa	2s	Interrompeu
	Mãe	37	Trabalho de cuidado familiar permanente	5p	Interrompeu
	Irmão	18	Trabalho assalariado na cidade	3s	Interrompeu
	Regina	16	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	3s	Continua
	Irmã	14	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	2s	Continua
	Irmã	12	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	4p	Continua
	Irmã	9	Estudo e Trabalho de cuidado familiar eventual	1p	Continua
	Irmã	4	-	0	No
	Irmão	2	-	0	No
Família 13	Sem propriedade	Idade	Principal Ocupação	N.E.	S. E.
	Pai	42	Trabalho familiar permanente - comerciante	5s	Concluiu
	Mãe	40	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Juliana	16	Estudo	4s	Continua

TABELA X.

Grupos familiares dos/as jovens que concluíram a escolaridade segundo idade, ocupação, nível de escolaridade e situação escolar atual.

Família 14	1 hectare	Idade	Ocupação atual	N.E.	S.E.
	Pai	52	Trabalho agrícola familiar permanente	3p	Interrompeu
	Mãe	46	Trabalho de cuidado familiar permanente	1p	Interrompeu
	Irmã	26	Casada - independente	4s	Interrompeu
	Walter	24	Trabalho assalariado na cidade	5s	Culminou
	Irmã	23	Trabalho assalariado na cidade	3s	Interrompeu
	Irmão	14	Estudo	3s	Continua
	Irmã	11	Estudo	5p	Continua
Família 15	1 hectare	Idade	Ocupação atual	N.E.	S.E.
	Pai	66	Trabalho agrícola familiar permanente	2p	Interrompeu
	Mãe	53	Trabalho de cuidado familiar permanente	1p	Interrompeu
	Irmã	36	Casada - independente	5p	Interrompeu
	Irmã	34	Casada - independente	6p	Interrompeu
	Irmã	33	Casada - independente	5p	Interrompeu
	Irmã	32	Casada - independente	ES	Culminou
	Irmão	30	Casado - independente	5s	Culminou
	Luiz	25	Trabalho assalariado na cidade	5s	Culminou
	Irmã	23	Trabalho assalariado na cidade	5s	Culminou
	Laura	19	Trabalho assalariado na cidade	5s	Culminou
	Irmã	17	Trabalho de cuidado familiar permanente	5s	Culminou

Família 16	0.5 hectares	Idade	Ocupação atual	N.E.	S.E.
	Pai	45	Trabalho agrícola familiar permanente	1s	interrompeu
	Mãe	39	Trabalho de cuidado familiar permanente	5p	interrompeu
	Nilda	18	Trabalho de cuidado familiar permanente	5s	culminou
	Irmão	17	Estudo	4s	continua
	Irmã	13	Estudo	4p	continua
	Irmã	6	-	0	No
Família 17	Sem propriedade	Idade	Ocupação atual	N.E.	S.E.
	Pai	57	Trabalho agrícola familiar eventual	5s	culminou
	Mãe	52	Trabalho de cuidado familiar permanente	2p	Interrompeu
	Irmã	22	Trabalho assalariado na cidade	5s	culminou
	Jana	21	Casada - independente	5s	culminou
	Irmão	10	Estudo	5p	continua
Família 18	2 hectares	Idade	Ocupação atual	N.E.	S.E.
	Pai	49	Trabalho agrícola familiar permanente	5s	culminou
	Mãe	48	Trabalho de cuidado familiar permanente	1p	interrompeu
	Irmã	24	Trabalho de cuidado familiar permanente	ES	culminou
	Martim	22	Estudo	5s	culminou
	Irmã	19	Casada - independente	5s	culminou
	Irmão	17	Trabalho agrícola familiar permanente	5s	culminou
	Irmã	12	Estudo	6p	continua

TABELA XV.**Sentidos da escolaridade apontados pela juventude de Chaquira.**

S.E	Nome	Desenvolvimento humano	Aprendizado intelectual	Espaço de sociabilidade	Compromisso familiar	Universo simbólico
interrupção	Mauro					
	María					
	Omar					
	Roberto					
continuação	Regina					
	Ernesto					
	Jair					
	Juliana					
	Alberto					
	Eloísa					
conclusão	Laura					
	Luiz					
	Martim					
	Jana					
	Nilda					
	Walter					
Frequência		10	10	9	8	8

ANEXO II. Mapas e localização.

Mapa 1: Piura no mapa político - administrativo do Peru.



Fonte: Elaborado sob a base de mapa encontrado em www.media.maps.com

Mapa 2: Departamento Piura e as suas províncias.



Fonte: INEI – Instituto Nacional de Estatística e Informática – Peru.

Mapa 3: Província Piura e os seus distritos



Fonte: INEI – Instituto Nacional de Estatística e Informática – Peru.

Mapa 4: Distrito La Arena e seus *caserios* e *centros poblados*



Fonte: INEI – Instituto Nacional de Estadística e Informática – Peru.